DIE IMPROVISATION IM MUSIKUNTERRICHT DER SCHULE

– IHR WEG AUS DEM DEUTSCHEN PHILANTHROPISMUS IN DIE MUSIKPÄDAGOGIK DES 20. JAHRHUNDERTS –

DISSERTATION

Zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von
Peter Matthias Scholl

1978

D I E I M P R O V I S A T I O N I M

M U S I K U N T E R R I C H T D E R S C H U L E

- IHR WEG AUS DEM DEUTSCHEN PHILANTHROPISMUS IN DIE MUSIKPÄDAGOGIK DES 20. JAHRHUNDERTS -

D I S S E R T A T I O N

Zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von

Peter Matthias Scholl

1 9 7 8

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Dekan: Professor Dr. L. Kötter

1. Berichterstatter: Professor Dr. W. Müller-Blattau
2. Berichterstatter: Professor Dr. C.H. Mahling
3. Berichterstatter: Professor Dr. H.J. Kornadt

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Dezember 1978

Herrn Professor Dr. W. MÜLLER-BLATTAU danke ich für die gute Betreuung. Mein Dank gilt auch Herrn Professor Dr. C.H. MAHLING und Herrn Professor Dr. H.J. KORNADT für die Übernahme des Korreferates.

INHALTSVERZEICHNIS Seite

Einleitung 8

1. Die Anfänge einer pädagogischen Impovisations-
praxis im deutschen Philanthropismus.....17

1.1. Die "menschenfreundliche" Idee.....17

1.2. Musikerziehung.....24

1.3. Erfindungsübungen.....29

1.3.1. Erziehung zur Musik.....29

2. Erziehung durch Musik.....36

2. Schöpferischer Musikunterricht im Reformwerk
Kestenbergs.....46

2.1. Mißstände musikalischer Schulausbildung während
des 19. Jahrhunderts.....46

2.2. Geistige Strömungen.....49

2.2.1. Philosophie des Lebens.....49

2. Arbeitsschule.....57

3. Kunsterziehungsbewegung.....61

2.3. Schöpferische Unterrichtsgestaltung.....63

2.3.1. Persönlichkeitsbildung.....63

2. Vom "Schaffen" zum "Nachschaffen".....68

3. Die Improvisation in der Ausbildung der Musik-
lehrer.....80

2.4. Exkurs: Rhythmik 84

2.4.1. Anfänge und Verbreitung 84

2. Wesen und Bedeutung 90

3. Die Improvisation seit der ersten Bundesschulmusikwoche 1955 97

3.1. Rückschau und Ausblick. 97

3.2. Kombinierte Improvisationstypen im "ganzheitlichen Unterricht" 104

3.2.1. Instrumentalspiel 104

2. Szenische und tänzerische Gestaltungen 110

3.3. Möglichkeiten musikalischer Bildung durch Erfindungsübungen 119

3.3.1. Werkkunde 119

2. Stilkunde 129

4. Unterrichtsversuche im heutigen Gymnasium 143

4.1. Unterrichtsreihe einer Klasse 5 - Thema: Der Weg zu eigener musikalischer Gestaltung .. 147

4.1.1. Neun Unterrichtsstunden - Aufgaben, Ziel, Unterrichtsverlauf mit Kommentar, Bewertung 149

2. Tafelbilder 168

3. Einblick in die soziologischen Bindungen innerhalb dieser Klasse mit Hilfe des Soziogramms 177

4.2. Unterrichtsreihe einer Klasse 8 - Thema: Improvisation in Gruppen 183

4.2.1. Sieben Unterrichtsstunden - Aufgabe, Ziel, Unterrichtsverlauf mit Kommentar, Bewertung.....184

2. Tafelbilder.....203

4.3. Unterrichtsreihe einer Klasse 12 - Thema: Musik und Bewegung.....206

4.3.1. Vier Unterrichtsstunden - Aufgabe, Ziel, Unterrichtsverlauf mit Kommentar, Bewertung.....209

2. Tafelbilder.....220

4.4. Die Improvisation im Schulkonzert - gezeigt am Beispiel einer öffentlichen Aufführung.....224

4.4.1. Idee und Vorbereitung.....224

2. Disposition für die musikalische Gestaltung von "Meditationen über die Bergpredigt".....230

3. Kommentar und Nachbereitung.....240

4.5. Ergebnis aus Unterrichtsarbeit und Konzert.....243

Anmerkungen.....250

Literaturverzeichnis.....266

E I N L E I T U N G

Die Musikerziehung nimmt im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule einen festen Platz ein. Bei der Anwendung ihrer vielfältigen Arbeitsverfahren stellt sich jedoch eine gewisse Unsicherheit heraus, weil trotz aller Bemühungen nur bei wenigen Schülern die angestrebten Lernerfolge eintreten. Ein Musikunterricht jedoch, der nur die kleine Gruppe besonders musikalisch Begabter und Interessierter fördert, verfehlt seine eigentliche Aufgabe. Hinzu kommt, daß erfolgreiche Schüler vielfach außerhalb der Schule privaten Instrumentalunterricht erhalten. So beziehen sie ihr eigentliches Können und Wissen auf dem Gebiet der Musik nicht aus dem Schulunterricht, sondern aus einer privaten Sonderausbildung. Innerhalb der Musikerziehung ist man verschiedene Wege gegangen, um ein breites und allgemeines Interesse zu wecken, um jeden Schüler in gleicher Weise in ihren Wirkungskreis einzubeziehen.

Einer davon ist die noch häufig praktizierte, historisch fortschreitende Darstellung bedeutender Musikwerke und ihrer Komponisten. Sie hat nicht zu dem gewünschten Ziel geführt. Die Beschäftigung mit der kulturellen Vergangenheit, mit musikalischer Tradition erscheint jungen Menschen als unnötige Belastung. Man will modern, gegenwartsorientiert sein und allenfalls den Blick in die Zukunft richten.

Dem modischen Trend folgend, führt ein zweiter Weg zur Behandlung von Popmusik, rhythmusbetonten Bearbeitungen alter Musikwerke und Schlager. Aber auch er führt zu keinen nennenswerten pädagogischen Erfolgen. Denn hier wird im Grunde traditionelle Musiklehre nur in äußerlich veränderter, modernisierter Verpackung angeboten.

Eine weitere Arbeitsweise befaßt sich schließlich mit eigenschöpferischer Tätigkeit im Unterricht. Hier wird der Schüler zu spontaner Aktivität angeregt. Er hat die Möglichkeit, sich in schöpferischer Weise durch eigene musikalische Gedanken auszudrücken. Selbst gefundene Musik kann andererseits wieder musikalisch schöpferische Gegenreaktionen anderer Schüler hervorrufen. Diese äußern in ihren Gestaltungen Zustimmung oder Ablehnung, entwickeln das Gehörte weiter fort, oder unterbrechen es. Solche Unterrichtsgestaltung wendet sich unmittelbar an den Menschen und vermag eine große Schülergruppe in schöpferische Aktivität zu versetzen. Der Musikerziehung wird damit die Chance gegeben, an der Verwirklichung der allgemeinen Bildungsziele mehr als bisher teilzuhaben. Sie lauten im einzelnen:

"Erziehung zur Mündigkeit,
Erziehung zur Kommunikation,
Bereitschaft zur Veränderung,
Erziehung zur Wahl in Konsum,
Erziehung zum antonomen Verhalten,

Erziehung zur sinnvollen Verwendung von Zeit". [1]

Der grundlegende Neuansatz bei dieser Arbeitsweise führt über Erfahrung und eigenschöpferisches Tun zur Musik und nicht wie bei anderen Methoden über Verstand und Reproduktion. Im Mittelpunkt steht nicht mehr die Begegnung mit dem vorgefertigt musikalischen Werk, sondern eigenes Gestalten mit Grundprinzipien der Komposition unter Einbeziehung zeitgenössischer Techniken. Welche von ihnen sich dazu besonders eignen, wird zu untersuchen sein. In diesen schöpferischen Unterricht gehören Versuche zur Erweiterung des klanglichen Repertoires, indem man Gegenstände und akustische Vorgänge der Umwelt als Klangquelle benutzt. Auch musikalische Grundprinzipien, wie sie in vokalen oder instrumentalen Äußerungen außereuropäischer Völker zum Ausdruck kommen, sind mit einzubeziehen. Was bisher an fertigen Kompositionen theoretisch analytisch erarbeitet wurde, das kann jetzt durch eigene Erfahrung mit Ideen, Impulsen und Ausdrucksmöglichkeiten im Medium Musik erlernt werden. Dies eigene Tätigwerden am musikalischen Gestaltungsprozeß ist es, was als "Improvisation" bezeichnet werden muß. Heute spricht man auch von

---

1) Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967, S. 16, Zitat nach: Egon Kraus, Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche in Saarbrücken 1970, Mainz 1970, S. 34.

"Klangrealisation", "experimenteller Poesie", "Klangfeldübungen", "improvisatorische Inter-Aktionen"[1].

Die Ableitung des Begriffes Improvisation von "improvisus" (= unvermutet) oder (de, ex) improviso (= unversehens) ergibt folgendes Problem: Unter unvermutetem Geschehen versteht man einen Akt, welcher nicht in einer vorausgegangenen Situation begründet ist, sondern eben völlig frei und unvorhergesehen einsetzt. Ergebnis solchen Tuns wäre Diskontinuität, Verwirrung, Chaos. Das jedoch ist mit musikalischer Improvisation nicht gemeint. Das Handeln des Menschen unterliegt dem Abhängigkeitsverhältnis von Ursache und Wirkung, ereignet sich also in kausalen Zusammenhängen.[2] Daraus ergibt sich: Improvisation ist nur in dem Sinn unvorhersehbare Tätigkeit, als hier spontan eine Auswahl von verschiedenen Möglichkeiten klanglicher Aktionen getroffen und realisiert wird. Einzelaktionen folgen aufeinander, sind aber sinnvoll miteinander verbunden und stellen so eine fortlaufende Entwicklung dar. Die Folge kann auch unterbrochen werden, um neue Prozesse in Gang zu setzen. Dabei erhält das scheinbar zerstörende Tun aus anderer Perspektive wieder einen produktiven Sinn. Den kausalen Hintergrund für eine Improvisation

---

1) Vgl. Cesar Bresgen, schöpferische Musikerziehung, in: Musikerziehung, Wien, 26. Jahrgang 1972/73, S. 196.
2) Vgl. Alfred Koerppen, Improvisation und Komposition, in: Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, Mainz 1973, S. 9 f.

bildet ein "inneres Bild". Dieses tritt im schöpferischen Gestalten nach außen und erfährt darin seine Objektivierung.[1] Ein inneres Bild, welches die Improvisation auslöst, ist allerdings nicht statisch ruhend, sondern eine im Menschen wirkende dynamische Spannung. Diese kann mit Hilfe musikalischer Improvisation in Klangbilder umgesetzt und dadurch zur Entspannung geführt werden. Ribke greift diesen Gedanken auf: "Die Möglichkeit produktiv - ästhetischer Verarbeitung psychischer Spannungen ist daher in besonderem Maße der kreativen Persönlichkeit gegeben."[2] Aus der Vielfalt menschlicher Individuen und deren Empfindungen folgt, daß jede spontane, musikalische Aussage den Charakter der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit erhält. Findet Improvisation im Musikunterricht der Schule statt, so ist es Aufgabe des Lehrers, jene stimulierende Spannung im Schüler zu wecken, die sich in freien oder regelgebundenen musikalischen Erfindungen entlädt. Durch solch schöpferisches Handeln wird das Individum allmählich wieder in die Ruhelage der Ausgangssituation zurückversetzt. Oder aber es werden im Verlauf der Entspannung beim Improvisieren andere nicht ausgesprochene oder unterdrückte Spannungen frei und drängen ihrerseits

---

1) Vgl. Manfred Mönsch, Tun und Handeln als ein Weg produktiven Lernens, in: Erziehung zu produktivem Denken herausgegeben von Horst Ruprecht, Freiburg i.Br. 1967, S. 118.
2) Wilfried Ribke, Hören und Verstehen, Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975, S. 99.

zu weiteren musikalischen Gestaltungen.

Eine musikalische Idee kann erst durch die kontrollierte Bewegung des menschlichen Körpers zur konkreten Klangäußerung werden. Ohne die Tätigkeit von Muskeln existiert zwar das oben genannte innere Bild als dynamische Spannung. Es kann jedoch keine Lösung im Sinne einer Entspannung und Befreiung erfolgen. Daher dient die Bewegung, ob sie nun sichtbar oder als Muskelaktion im Inneren des Körpers nach außen unsichtbar bleibt, zur Realisation musikalischer Improvisation.

Eine in diesem Sinne verstandene Improvisation erhebt keinen Anspruch auf hohen künstlerischen Wert, sondern unterliegt anderen Kriterien. Im Vordergrund steht dabei die Absicht, die schöpferischen Kräfte des heranwachsenden Menschen zu entfalten. Daher strebt Improvisation auch nicht ein musikalisches Resultat an, sondern will nach allen Seiten offen bleiben und mehr als Prozeß verstanden werden.

Bisher war man der Auffassung, daß nur das Kindesalter für eine kreative Musikausübung geeignet sei, denn das Kind bewegt sich noch zwanglos, frei und natürlich. Anregungen zur Improvisation tauchten bisher fast ausschließlich in den Lehrplänen für Schüler jüngerer Altersstufen auf. Es hat sich aber inzwischen gezeigt, daß sich schöpferische Musikerziehung auch in der gymnasialen Oberstufe verwirklichen läßt. So

stellt die fachdidaktische Kommission Musik des Saarlandes das "Hervorbringen (aller Arten musikpraktischer, improvisatorischer und kompositorischer Aktivität)" als "Basis und Ziel aller Musikerziehung" "mit programmatischer Betonung an den Anfang" ihres "Katalogs der fachspezifischen Groblernziele für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II."[1] Die gemeinsame Konferenz aller Kultusminister der Bundesrepublik stellt bei künftigen einheitlichen Abiturprüfungen im Fach Musik u.a. zur Aufgabe: "problemlösendes Denken und kreatives Verhalten." Dazu soll der Schüler "musikalische Gestaltungsaufgaben planen, ausarbeiten und realisieren."[2] So hat die musikalische Improvisation im Bereich der allgemeinbildenden Schule an Bedeutung gewonnen.

Aus diesem Grunde habe ich als Musikerzieher am Gymnasium für meine eigene Unterrichtsgestaltung Beispiele und Modelle entwickelt. Diese leiten den Schüler im Sinne der neuen Bestrebungen zu schöpferischer Tätigkeit an. Daraus ergab sich die Frage, welche Stellung die Pädagogik der Vergangenheit zum Thema

---

1) Fachdidaktische Kommission Musik - Gymnasiale Oberstufe: Katalog der fachspezifischen Groblernziele für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II, herausgegeben durch das Ministerium für Kultus, Bildung und Sport des Saarlandes, Juni 1975, S. 2.

2) Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik, herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Darmstadt, Juli 1975, S. 9 und S. 11.

schöpferische Unterrichtsgestaltung bezogen hat, bzw. wie es zu den heutigen Bestrebungen überhaupt gekommen ist.

Ziel der folgenden Untersuchungen ist es also, die Improvisationspraxis auf den verschiedenen Stationen ihrer Entwicklung zu verfolgen. Dabei wird es sich zeigen, welche geistigen Strömungen das gestaltende Tun in der Schule positiv oder negativ beeinflußt haben. So ergaben sich auf den einzelnen Stationen Teilaspekte schöpferischen Musikunterrichts. Erst eine Vereinigung aller dieser Aspekte führt zum Verständnis heutiger Improvisationsausübung.

Bei der Untersuchung historischer Vorgänge zeigen sich drei Phasen, die für Erfindungsübungen im Musikunterricht der Schule von Bedeutung waren: 1. Philanthropismus, 2. Ära Kestenberg, 3. die Zeit nach der ersten Bundesschulmusikwoche 1955. Dementsprechend ist die Arbeit gegliedert. Es schließt sich jeweils eine systematische Darstellung musikalischer Improvisation an.

Schließlich sind heutige Anwendungsmöglichkeiten von Erfindungsübungen im Musikunterricht dargestellt.

Im letzten Kapitel erscheint dann das eigentliche Ausgangsmaterial in Form von praktischen Unterrichtsbeispielen, die mit Schülern ver-

schiedener Altersstufen im Musikunterricht des Gymnasiums durchgeführt wurden. Damit verbinden sich zugleich folgende Ziele: Es soll gezeigt werden, daß man sich bei unterrichtlichen Improvisationen einiger Kompositionsverfahren der zeitgenössischen Musik bedient. Die Unterrichtsbeispiele wollen an die historische Entwicklung einer musikalischen Erfindungspraxis in der allgemeinbildenden Schule, wie sie in den ersten drei Kapiteln geschildert wird, konsequent anschließen. Es soll dabei der Versuch unternommen werden, ob ein solcher Improvisationsunterricht den Schüler der heutigen Zeit erreicht. Das Gelingen oder Scheitern dieses Versuches wird sich daran bemessen lassen, inwieweit die Schüler tatsächlich musikalisch schöpferische Aktivität entfalten.

1. ANFÄNGE EINER PÄDAGOGISCHEN IMPROVISATIONSPRAXIS IM DEUTSCHEN PHILANTHROPISMUS

1.1. DIE "MENSCHENFREUNDLICHE" IDEE

Bis in das 18. Jahrhundert hinein sehen die Schulen im deutschsprachigen Raum ihre Aufgabe in der Übermittlung des tradierten Bildungsgutes. Dabei nimmt die Unterweisung in den christlichen Lehren eine vorrangige Stellung ein. Im Unterricht herrscht die dozierende Methode des Lehrers vor. Der Schüler hat fast nur passive Funktion. Er hört zu und lernt auswendig. Lediglich zum Zweck der Kontrolle darf er selbst das Wort ergreifen, um den erlernten Unterrichtsstoff vorzutragen. Es wird ein reiner Verbalunterricht abgehalten. Veraltete Erziehungsgrundsätze, die mit übertriebener Strenge durchgeführt werden, bedürfen dringend einer Reform. Mit der Veröffentlichung der "Vorstellung an Menschenfreude und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt" 1768 durch Johann Bernhard Basedow (1724-1790) beginnt eine Wende für das Schulwesen. Basedow verarbeitet Ideen von Joh. Amos Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Georg Sulzer u.a. zu einem Erziehungssystem, welches sich besonders durch seine φιλανθρωπία (= Menschenfreundlichkeit) auszeichnet. Mit ihm bekennen sich Friedrich Eberhard Rochow (1734-1805), Joachim Heinrich Campe (1746-1818), Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), Carl Friedrich Bahrdt (1741-1792), Ernst

Christian Trapp (1745-1818), Joh. Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), Peter Villaume (1746-1825), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852) zu einer allgemeinen philanthropischen Grundhaltung. So entsteht die deutsche Bewegung des Philanthropismuns.

Die Vertreter des Philanthropismus verkünden eine natürliche, freie Erziehung, in deren Mittelpunkt der heranwachsende Mensch steht. Die Verwirklichung dieser Idee vollzieht sich in Versuchsanstalten, sogenannten Philanthropinen. 1774 gründet Basedow das Philanthropin in Dessau, welches im Gegensatz zur Lateinschule jedem Bürger unabhängig von Rang und Stand eine zeitgemäße, modern-realistische Bildung vermittelt. Weitere Philanthropine entstehen in Marschlins, Heidesheim, Schnepfenthal usw. Die philanthropischen Einflüsse gelangen durch Eberhard von Rochow auch in die niederen Schulen und in die Lehrerbildungsanstalten nach Halberstadt, Gotha oder in das unter der Leitung von A.L. Hoppenstedt stehende Seminar zu Hannover.[1)]

In den Philanthropinen will man den Unterricht freundlich und anschaulich gestalten durch Abstimmung der Bildungsinhalte und Arbeitsweise auf den Schüler.

---

1) Vgl. Wilhelm Voigt, Die Musikpädagogik des Philanthropinismus, phil.Diss. Halle-Wittenberg 1923, S. 4.

a) Bildungsinhalte:

Als Vorbild für die Auswahl der Bildungsinhalte dienen die Gedanken von Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), wie sie in seinem "Emil" niedergelegt sind. Alle Inhalte der Bildung sollen aus dem Innern des Menschen selbst hervorgebracht werden. Erziehung ist für ihn Entfaltung von innen heraus ("développement interne"), Spontaneität, nicht Hineinbildung von außen; denn "tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme."[1] Da die Erziehung bisher zu erreichen suchte, was der junge Mensch einst in der Welt vorstellen soll, und nicht, was er von Natur aus ist, will Rousseau die ganze Menschheit aus der Kulturverderbtheit zur Natur zurückführen: "Avant cette altération, elles sont ce que j'appelle en nous la nature."[2] Unter dem Einfluß Rousseau's stützt sich auch Pestalozzi in seiner Erziehungslehre auf den Naturbegriff. Bei ihm bedeutet Natur fast immer die "Menschennatur und zwar sozusagen als ‹natura naturans›, als die schaffende Kraft im Menschen".[3] Er meint damit nicht etwas über

---

1) J.J. Rousseau, Emile ou de l'éducation, Edition de François et Pierre Richard, Paris 1964, S. 5. "Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen". Vgl. Emil oder über die Erziehung, in neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts, Paderborn[2] 1974, S.9.
2) Ebenda, S. 8. "Vor dieser Veränderung sind sie das, was ich die Natur in uns nenne", Übersetzung ebenda S. 11.
3) Paul Natorp, Pestalozzis Leben und Wirken, 2. verbesserte und vermehrte Auflage, Langensalza 1910, S. 98.

dem Menschen Seiendes oder gar Aufgezwungenes, sondern den Ausdruck eigener, innerer Schöpfungskräfte. Dies steht über allem Gewollten, Gekünstelten und über jeder gesellschaftlichen Ordnung. Natur setzt er gleich mit Spontaneität, mit in Taten Übersetzen der inneren schaffenden Kraft, mit geistiger Freiheit. In seiner "Abendstunde eines Einsiedlers" zieht er einen Vergleich mit dem Schaffen der äußeren Natur: "Die Kraft der Natur, obwohl sie unwiderstehlich hinführt zur Wahrheit, hat keine Steifigkeit in ihrer Führung; der Schall der Nachtigall tönt im finstern Dunkel und alle Gegenstände der Natur wallen in erquickender Freiheit, nirgends ist ein Schatten einer zudringlichen Ordnungsfolge. Wäre erzwungene und steife Ordnungsfolge in der Lehrart der Natur, auch sie würde Einseitigkeit bilden, und ihre Wahrheit würde nicht in der Fülle des ganzen Wesens der Menschheit sanft und frei hineinfallen."[1)]

Pestalozzi gelangte auf empirischem Wege zur Idee einer Entfaltung des Menschen von innen heraus. Erst 1794 lernt er den Apriorismus und die Transzendentalphilosophie Kants (1724-1804) kennen. Dessen Entdeckung, daß jede menschliche Erkenntnis nur ein Hervorholen bereits im Menschen vorhandener Anschauungen, Begriffe und

---

1) J.H. Pestalozzi, Die Abendstunde eines Einsiedlers, 8. durchgesehene, verbesserte und durch Beigabe des II. und III. Abdruckes der Abendstunde vermehrte Auflage, Leipzig 1927, Vers. 20-21 aus dem I. Abdruck nach den"Ephemeriden" von 1780.

Ideen sei, bestätigt seine eigene Arbeit. Dieser Prozeß geistiger Entfaltung beginnt nach der Erziehungslehre Fröbels beim neugeborenen Kind. Es ist daher nicht nach und nach mit Bildungsinhalten aufzufüllen. Vielmehr trägt das Kind späteres Erwachsenendenken, -empfinden, -wissen, -können und alle Gegenstände künftigen Unterrichts bereits keimhaft in sich.

b) Arbeitsweise:
Die geistige Entfaltung des Menschen hat nach Rousseau ihren Ursprung in der körperlichen Bewegung: "Exercez continuellement son corps; rendez-le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable; qu'il travaille, qu'il agisse,qu'il coure, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison."[1] Sich bewegend gelangt das Kind zu den Dingen, die sich in der Umgebung befinden, untersucht sie und arbeitet spielerisch mit ihnen; im aktiven selbsttätigen Umgang erfährt es die Unterscheidungsmerkmale der Dinge und darin deren typische Eigenarten: "Comme il est sans cesse en mouvement, il est forcé d'observer beaucoup de choses, de connaître

---

1) J.J. Rousseau, a.a.O., S. 118 "Übt ständig seinen Körper, macht ihn (den Schüler) stark und gesund, um ihn weise und vernünftig zu machen. Laßt ihn arbeiten, sich betätigen, laufen, schreien und immer bewegen! Ist er der Kraft nach ein Mann, so wird er es auch bald der Vernunft nach sein." Übersetzung, a.a.O. S. 102.

beaucoup d'effets; il acquiert de bonne heure une grande expérience: il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes."[1)]

Oberstes Arbeitsprinzip des philanthropischen Erziehungssystems ist die Selbsttätigkeit. Eigenschaften, Aufgabe, Zweck und Funktion der Bildungsinhalte werden selbst erfahren und erprobt. Erst anschließend erfolgt die verstandesmäßige Verarbeitung, dann die Speicherung im Gedächtnis. Die selbsttätige Aneignung von Bildungsinhalten geschieht durch Aktivität und Spontaneität des Geistes, welcher Zusammenhänge findet und Schlüsse zieht.

In der Erkenntnis der Dinge und bei der Lösung von Problemen schreitet man vom Leichteren zum Schwereren fort. Das Kind darf nur entsprechend seiner geistigen und körperlichen Entwicklung gefordert werden, damit ihm das Lernen nicht zur unangenehmen Tätigkeit wird: "Selbsttätigkeit des Geistes ist des Unterrichtes erstes Gesetz;... langsam, stetig, stufenweis und immer im inneren, d.h. nach einem in der Natur des menschlichen Geistes begründeten Zusammenhange, schreitet der Unterricht ernst ... von dem Einfachen zu dem Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten

---

1) J.J. Rousseau, a.a.O. S. 119 f. "Da er sich ständig bewegt, muß er viele Dinge beobachten und viele Wirkungen kennenlernen. So erwirbt er frühzeitig große Erfahrung. Er erhält seinen Unterricht von der Natur und nicht von den Menschen." Übersetzung, a.a.O., S. 104.

fort, dem Kinde und seinem Bedürfnisse so angemessen, daß es so fröhlich zum Lernen als zum Spiele geht."[1] Die frohe Athmosphäre, in welcher sich die Selbsttätigkeit des Kindes entfaltet, trägt schließlich zu einer erlebnishaften Vertiefung der gefundenen Bildungsinhalte bei. In diesem Sinne schreibt Pestalozzi in seiner Autobiographie: "So war mir überhaupt, ich darf nicht einmal sagen, das eigentliche Verstehen, sondern vielmehr das gefühlvolle Ergriffenwerden vom den Erkenntnisgegenständen, die ich erlernen sollte, immer weit wichtiger als das praktische Einüben der Mittel ihrer Ausübung."[2] Mit der Herausbildung einer philanthropischen Lernmethode, wie sie sich in der selbsttätigen Arbeitsweise zeigt, wird der frühere apodiktische Lehrstil verdrängt. Die Wahl der Methode richtet sich nicht mehr nach der Frage, wie man möglichst viele Bildungsinhalte dem jungen Menschen übermittelt,[3] sondern wie man der Entfaltung des Kindes, seiner körperlichen und geistigen Reifung am ehesten dienen kann.

Mit dieser neuen Einstellung zu Bildungsinhalten und Arbeitsmethoden distanzieren sich die "Menschenfreunde" von dem tradierten Erziehungs-

---

1) Fröbels kleinere Schriften zur Pädagogik, herausgegeben von Hans Zimmermann, Leipzig 1914, S. 279.
2) Pestalozzi, Schwanengesang, zitiert nach: Paul Natorp, a.a.O., S. 11.
3) Anmerkung 1.

system. In jenem fand das Kind keine volle Anerkennung, da es noch nicht über die Denkleistung und die Menge gespeicherten Wissens verfügt wie der Erwachsene. Nun ist das Kind in jeder seiner Entwicklungsphasen ernst zu nehmen und innerhalb seiner eigentümlichen Welt zur Selbstentfaltung anzuregen.
Letztes Ziel der philanthropischen Erziehung ist das Hinführen zur Selbständigkeit; damit ist die Fähigkeit gemeint, ohne fremde Hilfe die Dinge der Umwelt zu erkennen, zu beurteilen und in eigener Verantwortung darauf zu reagieren.

So ist im allgemeinen Erziehungssystem das Prinzip der Improvisation als Aktion spontaner Selbsttätigkeit schon vorgezeichnet.

1.2. MUSIKERZIEHUNG

Im Unterricht der früheren Lateinschule hatte sich der Schüler auf die Mitwirkung an den sonntäglichen, liturgischen Feiern und Gottesdiensten vorzubereiten. Das Kind wurde zu einer musikalischen Tätigkeit angehalten, die zwar der Erbauung erwachsener Kirchenbesucher diente, jedoch das eigene Vermögen zu innerem Mitfühlen und Mitgestalten weitgehend überschritt.

Die Vertreter des Philanthropismus erkennen in der Musik einen wirksamen Erziehungsfaktor, sofern diese der Welt kindlicher Vorstellung entspricht. Basedow betrachtet die Musik als eine Kunst, die Vergnügen und Genuß bereitet, außer-

dem den natürlichen Geschmack bildet.[1] Nach Campe verfeinert die Musik das Empfindungsvermögen, schult Stimme und Gehör.[2] Für Bahrdt ist sie "die Seele des Lebens - denn sie dient nicht blos bei Festen, sondern auch bei Geschäften und Arbeiten. Der ganze Mensch ist Tätigkeit und Bewegung; sobald harmonische Töne ihm schallen. Ist die Seele ermattet, so ist's Musik, was sie erquickt und die Lebensgeister erfrischt. Singen ist instinktartiger Trost der Reisenden, der Arbeiter, der Künstler - alles singt - und Langeweile verschwindet und Sorgen fliehen."[3] Pestalozzi hat zwar selbst wenig Kenntnisse in Musik, weiß aber um die Kräfte des Gesanges, die Seele und Gemüt formen. Daher wendet er sich an seine Freunde Pfeiffer und Nägeli[4] zum Zweck der Herausgabe einer Gesangbildungslehre, um "den Unterricht im Gesang zu vereinfachen."[5][6] Die Kinder brauchen nun in der Schule keine Kirchengesänge und Choräle mehr zu lernen, sondern üben weltliche Lieder oder Singspiele,[7] die eigens für sie

---

1) Vgl. Basedow, Elementarwerk Leipzig 1774, II S. 305, zit. nach: Georg Schünemann, Geschichte der Deutschen Schulmusik, Leipzig 1928, S. 258.
2) Vgl. J.H. Campe, Allg. Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Wolfenbüttel 1787, IX § 197 Anm., zit. nach: G. Schünemann, ebenda.
3) Bahrdt, Philanthropischer Erziehungsplan, Frankfurt a.M., 1776, S. 114, zit. nach: G. Schünemann, ebenda.
4) Anmerkung 2.
5) Kurze Darstellung Pestalozzis Grundsätze der Erziehung und d. Unterr., (nach Pestalozzi selbst), in: Fröbels kl. Schriften zur Pädagogik, a.a.O.,S. 49.
6) Anmerkung 3.
7) Die Singspiele lösen das Schuldrame des 17. Jahrhunderts ab, welches besonders an Jesuitenschulen gepflegt wurde und neben moralischen Werten gegenreformatorischen Geist verbreiten sollte.

geschrieben wurden und ihnen Freude bereiten.[1] Einfache, sangliche Melodien über leicht verständlichen Texten, welche die Phantasie anregen, bilden den Mittelpunkt eines neuen Musikunterrichtes nach philanthropischem Prinzip. Die Lieder bilden zugleich Hörsinn und Melodiempfinden.

Zum ersten Mal hat sich damit die Musik in der Schule von der Kunstmusik getrennt. Fortan werden die Kunstwerke der Komponisten im Konzertsaal oder in der Kirche aufgeführt. Die Schule nimmt dagegen nur mehr jene Werke in den Musikunterricht auf, die von den Schülern selbsttätig gesungen oder auf Instrumenten gespielt werden können. Nun kann man eigentlich erst von einer wirklichen Musikerziehung in der Schule sprechen. Denn das Kind wird zu einer Musik erzogen, die es versteht. So kann es auch selbst wiederum durch diese Musik erzieherisch beeinflußt werden.

Selbsttätige Arbeitsweise als methodisches Lernprinzip des Philanthropismus bedeutet nicht nur Aktivität, wie hier das vokale und instrumentale Musizieren des Schülers. Sie erfordert auch Spontaneität und appelliert damit an die schöpferischen Kräfte. Selbsttätigkeit im Musikunterricht heißt daher auch eigene Melodien, die spontan entstehen, also im Augenblick aus dem Stegreif heraus erfunden werden, zu musizieren. In dem von Bernhard

---

1) Anmerkung 4.

Christian Ludwig Natorp herausgegebenen wahrscheinlich fingierten "Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" (1811) taucht ein gewisser Milo von Bornefeld auf, der als historische Persönlichkeit nicht nachweisbar ist.[1] Er regt in Übereinstimmung mit Natorps "Anleitung zur Unterweisung im Singen" zu Melodieerfindungen an, denn "die Praxis in der Schule, ja die singende Schuljugend selbst, führt zu den Compositionen, deren man bedarf."[2] Der Bückeburger Konsistorialrat Karl Gottlieb Horstig[3] geht von den natürlichen, menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten aus, die im Sprechen wie im Singen bestehen: Wenn das Kind beim Erlernen der Sprache zunächst noch das von den Erwachsenen Gehörte nachahmt, so lernt es doch später neben dem Lesen von Büchern auch eigene Gedanken zu formulieren. Ebenso kann es neben dem Singen von gegebenen Liedern eigene musikalische Gedanken in selbst erfundenen Melodien zum Ausdruck bringen.[4]

Hier rückt musikalische Erfindungspraxis, die bis dahin nur dem ausgebildeten Fachmusiker vorbehalten war, in den Blickpunkt einer erzieherischen Idee. Es handelt sich um die Anfänge einer pädagogischen Improvisation, die aus dem philanthro-

---

1) Vgl. Karl Rehberg, Geschichte der Musikerziehung, in: Handbuch der Musikerziehung, herausgegeben von Hans Fischer, Berlin 1954, S. 48
2) Georg Schünemann, a.a.O., S. 315.
3) Anmerkung 5.
4) Vgl. Anmerkung 6.

pischen Arbeitsprinzip der Selbsttätigkeit folgert. Damit beginnt neben der künstlerischen Improvisation eine eigene Entwicklung musikerzieherischer Erfindungspraxis.

Allerdings bevorzugt man im Musikunterricht zunächst noch das unter pädagogischen Gesichtspunkten komponierte Kinderlied, welches in reichhaltiger Auswahl zur Verfügung steht. Hinweise auf Erfindungen oder gar praktische Unterrichtsbeispiele für solche Übungen sind nur spärlich überliefert. Das hat seinen Grund wohl einerseits darin, daß das Wesen der Improvisation ja gerade in ihrer nicht schriftlichen Fixierung besteht. Zum anderen wird die gewohnte Qualität der künstlerischen Improvisation manchen Erzieher davon abgehalten haben, mit den bescheidenen musiktheoretischen Voraussetzungen der Schüler Musik erfinden zu lassen. Man darf also davon ausgehen, daß Melodieerfindungen in der Schule zur Zeit des Philanthropismus nicht allgemein verbreitet waren, sondern nur hier und da versucht wurden. Es kann damit im Folgenden auch kein geschlossenes System einer unterrichtlichen Improvisationspraxis dargeboten werden. Der Versuch, das wenige Vorhandene zusammenzutragen, scheint dennoch lohnenswert, da hier in der Musikerziehung des Philanthropismus die Wurzeln für die schöpferische Unterrichtsgestaltung unserer heutigen Zeit liegen. Das vorliegende Material wird nun nach zwei Gesichtspunkten zu ordnen sein: Erziehung zur Musik und Erziehung durch Musik jeweils mit Hilfe von Erfindungsübungen. Diese Untergliederung erweist sich als sinnvoll, da die Gegenüberstellung von

Musik und Mensch dem Geiste der philanthropischen Idee folgt.

1.3. ERFINDUNGSÜBUNGEN

1.3.1. ERZIEHUNG ZUR MUSIK

Grundlage einer Erziehung zur Musik ist die Notenschrift. Der Schüler lernt Tonsymbole, Noten- und Pausenwerte kennen und erhält dadurch die nötigen Voraussetzungen, um nach Noten zu singen oder zu spielen. Nach Horstig[1] ist es jedoch besser, die methodische Reihenfolge umzukehren: So läßt er seine Schüler erst ihre eigenen Gedanken singen. Dann lehrt er sie, diese auf das Instrument zu übertragen und leitet sie schließlich zum Notensingen und zum Spiel nach Noten an. Das Klangerlebnis wird vor der Notenschrift übermittelt. Dadurch gelangt der Schüler bereits beim Lesen des Notenbildes einer Komposition zu innerer Klangvorstellung und innerem Hören, ehe er die vokale oder instrumentale Ausführung akustisch wahrgenommen hat.[2]
Die innere Vorstellung eines Klangbildes kann sich durch Anschauung des Notenbildes nur dann einstellen, wenn die Noten nicht als bloße Stellenzeichen, sondern als klingende Tonsymbole erfahren wurden. Das vorherige, eigene Erfinden von Melodien dient hier dazu, das Kind mit der Welt des Klanges und seinen eigenen musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten vertraut zu machen. Um nun

---

1) Vgl. S.27.
2) Vgl. Anmerkung 7.

die gefundenen Melodien über den Augenblick ihrer Entstehung hinaus festzuhalten, muß man sie aufschreiben. Noten, so lernt das Kind, sind nicht Anfang oder Voraussetzung einer Musik, sondern Übersetzung eines bereits vorhandenen Klanges auf die zweidimensionale Fläche. Nach solcher Schulung wird das Kind später schon durch das innerlich mithörende Lesen des Notenbildes das komponierte Werk mit größerer Aufmerksamkeit verfolgen. Zur Ergänzung der damit erworbenen Fertigkeit ist es sinnvoll, das Kind auch in der Musiktheorie zu unterweisen.

Wer singend oder auf dem Instrument spielend die Werke anderer musiziert, erfährt dadurch nicht notwendigerweise auch etwas über die formale Gliederung oder den harmonischen Aufbau der Kompositionen. Wer dagegen selbst Musik erfindet, arbeitet ja mit den musikalischen Elementen von Melodik, Rhythmik und Harmonik. Er erlebt unmittelbar den Sinn ihrer Gesetze, wie sie z.B. in der Harmonielehre geboten sind. Rousseau läßt daher kleine musikalische Sätze erfinden, in denen die vorher erlernten Regeln zur Anwendung gelangen: "Die einzelnen Teile sind durch gut gearbeitete Kadenzen zu gliedern und miteinander durch Modulationen zu verbinden. Die Melodien mögen einfach und klar bleiben, damit man sie gut singen kann. Sie sollen sich innerhalb der natürlichen Stufen der jeweiligen Tonleiter bewegen, so daß man den Grundton stets fühlt."[1] Indem der Schüler selbst eigene Musik hervorbringt, lernt er aus eigener Anschauung heraus

---

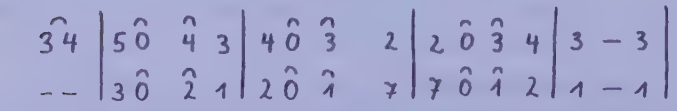
1) Vgl. Anmerkung 8.

musikalische Konstruktionstechniken. Er erfährt die Schwierigkeit, regeltreu zu bleiben und bei mehreren Möglichkeiten die geschmackvollste auszuwählen. Dadurch wird er mit tieferem Verständnis den Kompositionen der Meister gegenübertreten und "sein Gefühl", stellt Gottfried Grosse fest, "wird auch für fremde Melodien weit empfindsamer und teilnehmender, weil es sich die Schönheiten, den Zusammenhang und den Bau derselben leichter vorstellen kann."[1] Grosse erkennt aber auch die Grenzen der Erfindungsmöglichkeiten von Schülern. Denn die Übermittlung der Harmonie- und Generalbaßlehre läßt sich in der Schule doch nur bis zu einem gewissen Grade verwirklichen: "Es würde freilich zu weitläufig sein, wenn der Lehrer seine Schüler diese ganze Theorie lehren wollte, die nur für den Musikus von Beruf gehört. Aber einige Hauptgrundsätze lassen sich jedem, der Musik treibt, leicht beibringen, und diese sind zureichen, ihn zur Beurteilung eines musikalischen Gedankens und zum eigenen Denken oder Fantasieren, soweit es nötig ist, anzuführen."[2] Bei Rousseau ist die Musiktheorie Lerngegenstand und wird mittels Erfindungsübungen selbsttätig erprobt und geübt, um mit den so erworbenen Kenntnissen die Werke anderer besser zu erfassen. Grosse sieht darüber hinaus die Bedeutung eines musiktheoretischen Wissens in ihrer Kontrollfunktion, das heißt in der Möglichkeit zu kritischer Reflexion beim eigenen Fantasieren. Dadurch rückt der Akzent mehr auf die schöpferische Tätigkeit selbst.

---

1) Gottfried Grosse, Inwiefern kann die Erlernung der Musik etwas zur sittlichen und gelehrten Erziehung beitragen, Berlin und Stettin 1783, S. 80, zit. nach: Voigt, a.a.O., S. 168.
2) Ebenda, S. 78, zit nach: Voigt, ebenda.

Das Folgende wird zeigen, wie man solche Erfindungsübungen in der Unterrichtspraxis durchgeführt hat. Hier zwei Beispiele aus der Unterrichtsarbeit von Theodosius Abs, Vorsteher einer Königlichen Elementarschule zu Halberstadt: Er stellt seinen Schülern die Tonleiter als Zahlenreihe dar. Die rythmische Gestaltung erfolgt im Zweier- oder Dreiertakt. Eine Unterteilung des Grundschlages wird durch Bogenlinien über den Zahlen angedeutet, die Verlängerung eines Tones durch eine 0 (Null). Eine Unterteilung bedeutet z.B. Viertel in Achtel aber auch Halbe in Viertel, je nach dem Grundnotenwert des Taktes. Die Verlängerung eines Tones ist ebenfalls kein absoluter Notenwert und kann bei Viertelgrundschlag z.B. eine Halbe oder auch eine punktierte Viertel sein. Abs läßt nun zu einem gegebenen Text Zahlenketten zwischen den Ziffern 1 bis 8 bilden, die bei ihrer Übersetzung in Töne eine schöne Melodie ergeben sollen. Nachdem diese gefunden ist, hält ein Schüler singend die einzelnen Töne fest, während ein anderer dazu jeweils einen 2. Ton sucht, der sich mit dem ersten wohlklingend verbindet. So entsteht folgender 2- und 3-stimmiger Liedsatz:



6 0 6 6 | 8 0 7 6 | 5 0 6 7 | 8 — 8 |
1 0 1 1 | 3 0 2 1 | 7 0 1 2 | 3 — 3 |

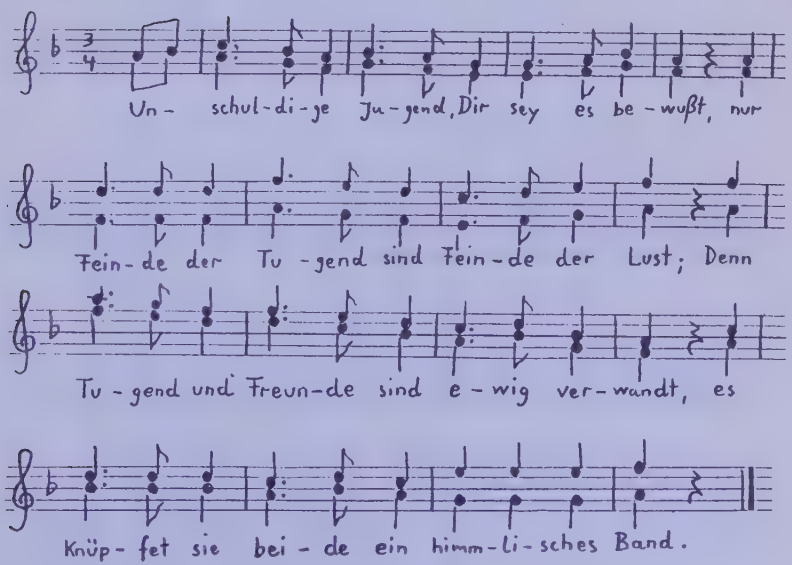
Fein-de der Tu-gend sind Fein-de der Lust; Denn

3 0 2 1 | 8 0 7 6 | 5 0 6 4 | 3 — 5 |
8 0 7 6 | 6 0 5 4 | 3 0 4 2 | 1 — 3 |

Tu-gend und Freun-de sind e-wig ver-wandt, es

6 0 6 6 | 5 0 6 5 | 7 7 7 | 8 — ‖
4 0 4 4 | 3 0 4 3 | 2 2 2 | 3 —

Knüp-fet sie bei-de ein himm-li-sches Band.



2	7	8	1	2	2	1	5
6	5	3	3	7	7	5	3
4	2	1	1	4	4	3	1

Got-tes Kraft und Herr-lich-Keit. Er

5	8	8	6	7	2	2	8	3
5	5	3	4	5	7	7	5	8
5	3	1	1	2	5	5	3	5

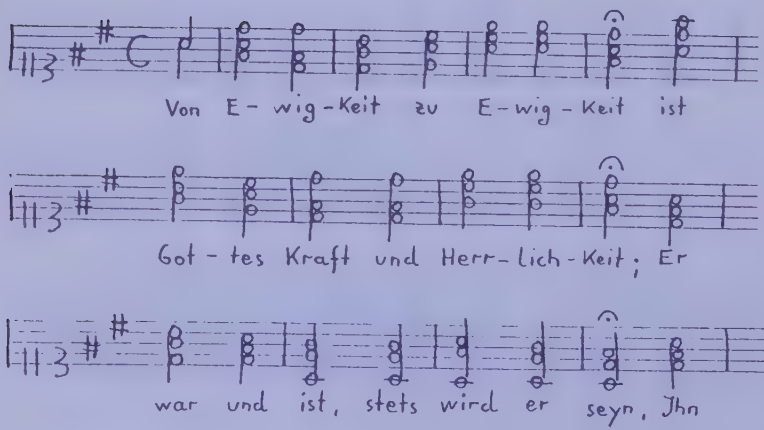
Von E-wig-Keit zu E-wig-Keit ist

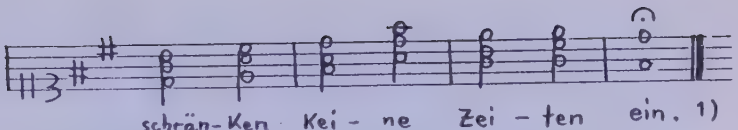
6	5	4	4	5	4	3	5
4	3	2	2	3	2	1	3
1	1	5	5	5	5	5	1

war und ist, stets wird er seyn. Ihn

6	7	8	3	2	2	1	
4	5	5	8	6	7	3	
1	2	3	5	4	4	3	

schrän-ken kei-ne Zei-ten ein.





Das erste Beispiel läßt 4 Phrasen mit je 4 Takten erkennen. Diese Gliederung ergibt sich f gerichtig aus dem Text. Jede Phrase beginnt auftaktisch und kadenziert zur Tonika ab. Dabei erklingt die Melodie am Ende jedes Teiles abwechselnd in Terz- und Oktavlage. Der punktierte Rhythmus im Dreiertakt entspricht der rhythmischen Betonung beim Sprechen des Textes.

Im zweiten Lied verleihen die gleichmäßigen und ruhigen Notenwerte dem Lied jene feierliche Stimmung, welche der Text erfordert. Aus dem Zweiertakt folgt schreitende Bewegung. Der formale Aufbau entspricht dem im vor igen Beispiel.

Die Resultate solcher Erfindungsübung sind bewundernswert. Sie enthalten wesentliche Grundelemente in der melodisch-rhythmischen Gestaltung wie auch im formalen und harmonischen Aufbau. Schüler, welche diese beiden Lieder gefunden haben, dürften mit den entsprechenden Elementen der Musiktheorie wohl vertraut sein, und so werden ihre Kenntnisse ihnen auch beim Anhören von Kompositionen anderer zugute kommen.

---

1) Theodosius Abs, Darstellung meiner Anwendung der Pestalozzischen Bildungsmethode, Halberstadt 1811, S. 70 ff.

Dennoch kann man aus bereits erwähnten Gründen[1] solche Erfolge eines schöpferischen Unterrichts sicher nicht als allgemeingültig für das damalige Schulwesen bewerten. Aber diese Beispiele, wenn sie auch nur vereinzelt vorkamen, zeigen doch den Beginn einer musikerzieherischen Idee, die bis heute in den Musikunterricht der Schule hineinwirkt.

1.3.2. ERZIEHUNG DURCH MUSIK

In dem bisher Geschilderten tauchten Erfindungsübungen immer nur als methodisches Mittel auf, um ein erlebnishaftes Hören und Verstehen von Musikwerken vorzubereiten. Daneben aber heben die Anhänger philanthropischer Erziehung die Bedeutung der schöpferischen Tätigkeit für den Menschen hervor. Musikalische Erfindungen erfüllen bei ihnen nicht nur die Aufgabe einer praktischen Übung zur musiktheoretischen Unterweisung. Sie nehmen darüber hinaus auch positiven Einfluß auf Stimmung und Arbeitsbereitschaft des Schülers und fördern Selbstbewußtsein und Selbstständigkeit. So verleiht schöpferische Selbsttätigkeit das Gefühl der Freude, des Vergnügens, Ergötzens und Genusses. Grosse schreibt: "Wer nur immer nach Noten spielt, schmeckt das Vergnügen, das die Musik gewähren kann, kaum halb. Er ist ein Nachbeter und gleicht einem, der das Geschäft hat, beständig aus Büchern etwas vorzulesen. Wer aber imstande ist, selbst einen melodischen

---

1) Vgl. S.28.

Gedanken auszudrücken, der genießt erst die Reize der Tonkunst ganz."[1] Nach Horstig vermag das Präludieren auf dem Instrument gar einen "Himmel voll seeliger Empfindungen" zu schaffen.[2] Goethe[3] verbindet anläßlich einer Feierstunde musikalische Erfindungsübungen mit einem vergnüglichen Pfänderspiel: Im 2. Buch von "Wilhelm Meisters Wanderjahre" gelangt Wilhelm Meister "zu einem Ort, wo Felix verweilen und sich an der Umgebung prüfen sollte, bis man zur förmlichen Aufnahme geneigt wäre; schon von weitem hörten sie einen freudigen Gesang: es war ein Spiel, woran sich die Knaben in der Feierstunde diesmal ergötzten. Ein allgemeiner Chorgesang erscholl, wozu jedes Glied eines weiten Kreises freudig, klar und tüchtig an seinem Teile zustimmte, den Winken des Regelnden gehorchend. Dieser überraschte jedoch öfters die Singenden, indem er durch ein Zeichen den Chorgesang aufhob und irgend einen einzelnen Teilnehmenden, ihn mit dem Stäbchen berührend, aufforderte, sogleich allein ein schickliches Lied dem verhallenden Ton, dem vorschwebenden Sinne anzupassen. Schon zeigten die meisten viel Gewandtheit; einige, denen das Kunststück mißlang, gaben ihr Pfand willig hin, ohne gerade ausgelacht zu werden.

---

1) G. Gross, a.a.O., S. 80; zit. nach: Voigt, a.a.O., S. 168.
2) Vgl. Anmerkung 9.
3) Anmerkung 10.

Felix war Kind genug, sich gleich unter sie zu mischen, und zog sich noch so leidlich aus der Sache."[1] An anderer Stelle schreibt Wilhelm Meister, als er beim Vogt zu Gast weilt, zwei jungen Männern ein Wanderlied auf, von dem er nicht genau weiß, "ob dies seine eigene Melodie, sein früheres Thema, oder ob sie jetzt erst so angepaßt sei, daß keine andere Bewegung denkbar wäre."[2] Als die beiden Männer das Lied anstimmen, kommen zwei Maurer und zwei Zimmerleute hinzu, um nach einem Augenblick des Zuhörens "sicher"und"entschieden" mitzusingen; schließlich singt auch noch ein großer Mann mit "ungeheurer Baßstimme" mit, wobei er das Tempo auch der anderen verlangsamt und den Text variiert. Das gleiche Lied erklingt dann bei der Tafel, wird von zwei Sängern verändert und fortgesetzt, bis sich der Chor immer mächtiger einmischt, so daß "etwas Fugenhaftes in das Ganze" kommt. Schließlich zieht die Tischgesellschaft aus dem Saale, während der Wandergesang "immer heiterer und freier" wird.[3]

Vorurteilslos wird hier jeder neu Hinzukommende, gleich welchen Berufes, aufgenommen. Die übrigen warten gespannt und beobachten, welche neue Bereicherung der hinzutretende Mensch für die wachsende Gruppe bewirkt. Es vermehren sich Tonumfang des Chores und inhaltliche Aussagen der gesungenen Texte durch deren Veränderung. Ebenso

---

1) J. W. Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, Zweites Buch, herausgegeben von Chr. Christiansen, Hamburg o. J., S. 9.
2) Anmerkung 11.
3) Vgl. J. W. Goethe, a.a.O., S. 132 ff.

werden auch die Melodien mehrfach abgewandelt. Gerade in dem Zusammenwirken von Verschiedenheiten wächst die musikalische Gestalt. Ein aus der Menschennatur aufsteigender Ordnungswille steigert sich zum Ordnungsschema, das "fugenhaft", also wie ein strenges, musikalisches Formprinzip, über allem aufleuchtet und das "Ganze" zusammenhält. Goethe zeigt hier, wie sich die einzelnen Menschen mit ihrer jeweils eigenen Erfindung - ob diese in der Abwandlung eines vorhandenen musikalischen Gedankens oder in der Neuschöpfung einer Melodie besteht - in die Gemeinschaft des Chores einordnen. Dadurch entsteht eine Musik, die der einzelne nie hätte allein zuwege bringen können. Dieses Beispiel erinnert bereits an moderne Gruppenimprovisation. Die schöpferische Einzelleistung erfährt in der Gemeinschaft des Chores eine gruppendynamische Verstärkung. Voraussetzung ist jedoch, daß jeder in Verantwortung vor den übrigen seine Erfindung darbietet und dabei die durch den Chor gebotenen Organisationsregeln einhält. So dient diese Übung nicht allein dem Ergötzen und der Heiterkeit, sondern darüber hinaus dem eigentlichen Ziel philanthropischer Erziehung, der Förderung der Selbständigkeit. Nur wer bis zu einem gewissen Grade selbständig geworden ist, vermag "sicher" und "entschieden" mit einzustimmen.

Mit der durch musikalische Erfindungsübungen erworbenen Selbständigkeit wächst zugleich das Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein. Abs sagt

über einen seiner Schüler: "Das Bewußtsein seiner Selbstkraft ist in ihm durch selbstthätiges Schaffen und Bilden geweckt worden. Mit Liebe wird er auf diesem Wege sich weiterbilden, als Regel sich das festsetzen, was ihm die Natur gegeben."[1]

Damit sind aus der musikpädagogischen Praxis des 18. Jahrhunderts bereits einige Möglichkeiten aufgezeigt, in welcher Weise der junge Mensch durch musikalische Erfindungsübungen erzieherisch gefördert werden kann. Im Grunde gelten diese Zielvorstellungen bis in die Improvisationspraxis unseres heutigen Musikunterrichtes. Das spielerische Finden und Erproben von Klängen und Geräuschen, welches man als exploratives Verhalten bezeichnet, und das improvisatorische Gestalten des Gefundenen lösen in den Altersstufen der Kindheit befreiende Freude aus.[2] Andere Improvisationsübungen haben vor allem die Aufgabe, dem Schüler während der Pubertät Hilfestellung zu geben und den entwicklungsbedingten Mangel an Selbstvertrauen durch schöpferische Erfolgserlebnisse entgegenzuwirken.[3] Schließlich erfährt der Wunsch nach Selbstständigkeit heute in der Erziehung zu produktivem Denken und Handeln seine Erfüllung.

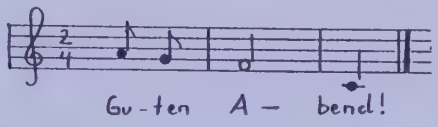
Zum Schluß ist noch ein weiteres erzieherisches Ziel zu erwähnen, welches uns Fröbel[4] beispielhaft dargestellt und überliefert hat: Gemeint ist

---

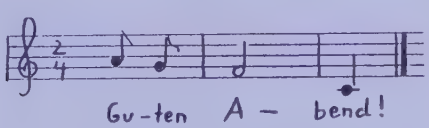
1) Theodosius Abs, a.a.O., S. 74.
2) Vgl. S.146 ff.
3) Vgl. S.161.
4) Anmerkung 12.

die Steigerung der Arbeitsbereitschaft des Schülers. Dazu stellt Fröbel mit Hilfe von Erfindungsübungen eine Verbindung des Musikunterrichtes zur Umweltsituation her. Auf diese Art versucht er, eine "Übereinstimmung" des "äußeren" mit dem "inneren Leben" zu erreichen.

"Treten wir in eine Lehr- und Schulstube, wo in diesem Augenblicke ein Unterricht in diesem Sinne und Geiste beginnt. Mehr als zwölf muntere Knaben von sechs bis neun Jahren sind versammelt und wissen, daß auch ihnen heute die Freude werden soll, unter bestimmter Leitung ihres Lehrers etwas zu singen. Die geordneten Knaben erwarten den Anfang des Unterrichtes, der Stunde, wie sie es nennen. Der Lehrer war zufällig nachmittags abwesend gewesen; es ist Abend. Er tritt zu ihnen und singt ihnen wiederholt entgegen:

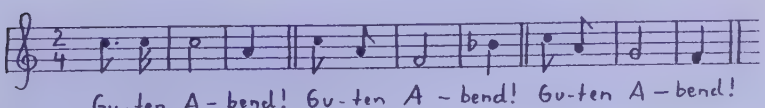


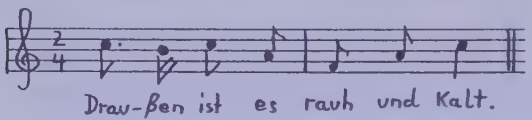
Dies ihnen zugesungen werdende Guten Abend! liegt und tritt ihrem inneren Leben unerwartet so nahe, daß es sie mit Lust, Freude und Lachen erfüllt. Nun sagt der Lehrer: bekomme ich keiner Gegengruß? - und singt ihnen nochmals zu:

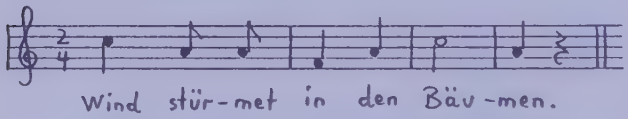


Die meisten entgegnen sprechend: Guten Abend; einige: schönen Dank; weinige mehr singend: Guten Abend! Zu diesen wendet sich besonders der Lehrer und sagt: Singt mir auch den Abend entgegen. Leise singt

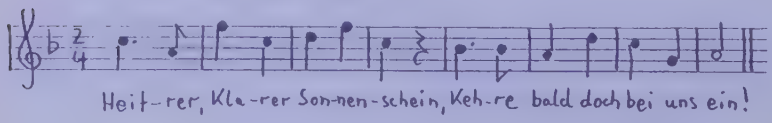
der eine der 2.scherzend der dritte



Andere, zu denen sich der Lehrer wendet, singen mit den gleichen oder ganz ähnlichen Tönen wie der Lehrer Guten Abend.
"Guten Abend hat mir xxx (der erstere) zugesungen, singt mir nun gemeinsam entgegen." Sie singen wieder. Der Lehrer fährt nun gleichsam erzählend fort:

"Ist es wahr?" - fragt er...." Nun so wollen wir es gemeinsam singen." (Lehrer und Schüler wiederholen das Vorige gemeinsam). Der Lehrer fährt erzählend fort:



"Ist das auch wahr? - "Nun so wollen wir es auch gemeinsam singen." Nun singen sie das ganze gemeinsam. Nun derjenige allein, welcher die Wahrheit des Gesagten am meisten in sich empfindet und wieder auszudrücken vermag. Die durch die Eindrücke der Jahreszeit geweckten Empindungen festhaltend und sie durch Schilderung der Naturerscheinungen ausdrückend, geht der Unterricht durch Gesang und Gegengesang fort.
Ohr und Stimme sollen zugleich durch diesen Unterricht entwickelt, die Empfindung, durch Wort und Töne ausgedrückt, soll klar werden; die äußeren Umstände sind heute ähnlich den gestrigen, darum beginnt auch heute der Unterricht und fährt fort wie gestern. So mehrmals dasselbe gesungen habend, sagt munter der eine der Knaben: bekommen wir nicht auch bald ein Liedchen vom Sonnenschein? - Diese Frage drückt natürlich zugleich den inneren Wunsch des Knaben aus, daß nach schon lange anhaltendem Regen, Nebel und Wind, es wieder heiteres und klares Wetter werden möchte; der Lehrer nimmt diese Empfindung des Knaben auf und singt:



und freudig singen es die Knaben nach und gemeinsam.

> Es ist dieser Anfang des Unterrichtes hier mitgeteilt worden, weil er keineswegs der günstigste ist. Rauhe, unfreundliche Herbsttage, nasskalter Abend, keine Aufforderung zum Hervortreten des inneren Lebens. Der Morgen, der Frühling, ein Spaziergang an demselben, ein Ruhen an einem Abhange usw. würde geschickter gewesen sein, das innere Leben zu erregen; doch werden nun gewiss die dadurch umso erwartungsvolleren Knaben umso fröhlicher den ersten klaren, heiteren, stern- und mondhellen Abend begrüßen; und umso lebendiger und inniger fühlend werden sie im kommenden Frühling singen."[1)2)]

Die mangelnde Arbeitsbereitschaft der Schüler zu Beginn der Unterrichtsstunde ist auf einen inneren Konflikt zurückzuführen: Auf der einen Seite hat das schlechte Wetter eine allgemeine unerfreuliche Laune hervorgerufen. Auf der anderen Seite steht die Schule mit ihrer Forderung nach gesammelter Aufmerksamkeit und größtmöglicher Arbeitsbereitschaft. Der äußere Situationswechsel von draußen in den Schulraum erfolgt rascher, als ihn der junge Mensch innerlich mitvollziehen und verkraften kann. Infolgedessen trägt der Schüler seine negative Gestimmtheit in den Musikunterricht hinein und kann natürlich keineswegs Begeisterung zum Singen froher Lieder aufbringen. Der Realitätsgehalt des Textes, mit welchem der Lehrer, nach eigener Melodie singend, den abendlichen Unterricht beginnt, dient nun als Stimulans für eine innere Selbstbefreiung der Schüler.

---

1) Friedrich Fröbel's pädagogische Schriften, Band I, Menschen-Erziehung, Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, herausgegeben von Friedrich Seidel, Wien und Leipzig 1883, S. 199 ff.

2) In ähnlicher Weise unterrichtete später auch Fritz Jöde. Vgl. Jöde, das kann ich auch, Mainz 1953, die Musikantenfibel ein Weg zur Melodie, Mainz o.J.

Fröbel stellt mit dieser Erfindungsübung dem Schüler ein Ventil bereit, um die vom schlechten Wetter verursachte Unlust abzureagieren. Er bietet die Möglichkeit, sich das Unbehagen spontan gleichsam von der Seele zu singen. Außerdem schafft er durch sein menschliches Verständnis, mit welchem er auf das Problem seiner Schüler eingeht, eine Athmosphäre des Vertrauens und der Geborgenheit. Der Erfolg bleibt nicht aus und so entsteht plötzlich der Wunsch, doch ein frohes Lied vom Sonnenschein zu singen. Darin bekundet sich die wiedergewonnene positive Einstellung und Bereitschaft zur Arbeit.

Indem der Lehrer in diesem Beispiel durch eine musikalische Frage zum Erfinden einer entsprechenden Antwort auffordert, bedient er sich einer Methode, die sich auch heute noch als besonders wirksam erweist.[1)] Es ist für den Schüler leichter, auf eine bereits vorhandene rhytmisch melodische Gestalt, wie hier der Gruß, mit einem Gegengruß zu reagieren, als den Gruß selbst ohne vorherigen musikalischen Anreiz zu erfinden.

Fröbel stellt die Erfindungsübung in erster Linie in den Dienst der "Menschenerziehung." Seine Idee einer Anleitung des Menschen zu froher Arbeitshaltung begegnet uns später in dem Arbeitsschulgedanken Kerschensteiners wieder. Eine Verknüpfung von Arbeitsschule und schöpferischer Tätigkeit im Unterricht gelingt erst

---

1) Vgl. S.120 u. 173.

wieder im Reformwerk Kestenbergs. Die Unterrichtsgestaltung Fröbels, der mit freien musikalischen Erfindungen die Arbeitsbereitschaft der Schüler zu steigern versteht, findet in seiner Zeit kaum Beachtung. Erst 100 Jahre später wird seine Bedeutung in dieser Beziehung erkannt und sein Vorbild nachgeahmt. Fröbels Unterrichtsmethode einer Frage-Antwort Dynamik und sein Unterrichtsziel einer positiven Arbeitshaltung bewahren so ihre Aktualität bis in den schöpferischen Musikunterricht unserer Zeit hinein.

2. SCHÖPFERISCHER MUSIKUNTERRICHT IM REFORMWERK KESTENBERGS

2.1. MIßSTÄNDE MUSIKALISCHER SCHULAUSBILDUNG WÄHREND DES 19. JAHRHUNDERTS

Mit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) erfährt das deutsche Bildungswesen des 19. Jahrhundert eine vermehrte wissenschaftliche Ausrichtung. 1810 werden die Berliner Universität und die Gymnasien zu modernen, wissenschaftlichen Ausbildungsstätten. Verstärkt wird die Rationalisierung jeden Unterrichts durch eine allzu intellektualistische Deutung der Erziehungslehre Pestalozzis. Dadurch bleibt auch im Musikunterricht kein Raum mehr für Spontaneität und schöpferische Selbsttätigkeit. Natorp meint dazu kritisch: "Die Mittel zwar, die Materie der Darstellung sind immer, auch in der Musik, mathematisch erfaßlich; insofern hat die von den mathematischen Elementen ausgehende Methode ihr begrenztes Recht; aber die freischaffende Phantasie hat nicht minder ihr Recht, und dies ist, nicht eigentlich in der Grundidee Pestalozzis, aber in der Durchführung, welche seine Schüler ihr gegeben haben, unleugbar zu kurz gekommen, wenn nicht überhaupt vergessen worden."[1] In diesem Sinn warnt Pestalozzi selbst vor Carl August Zeller (1774-1840), als dieser nach erfolgreicher Tätigkeit am Pestalozzischen Normalinstitut in Zürich von der preußischen Regierung an das Schullehrer-

---

1) P. Natorp, a.a.O., S. 327.

seminar Königsberg berufen wird: "seine Sache sei noch nicht reif, sie zu schnell als Staatssache allgemein zu machen. Er rügt Zellers methodischen Formalismus, der der Sache schadet."[1] Die häufig negative Einstellung gegenüber dem Pestalozzianismus in der Folgezeit richtet sich daher eigentlich gegen Zeller. In den zwanziger Jahren wird der Musikunterricht dann durch Joh. Bernhard Logier (1777-1846) völlig mechanisiert und eine handwerksmäßige Methode herausgebildet.[2]

Im Gegensatz zum Zeichenunterricht zählt das Fach Gesang nicht als Arbeitsstunde und findet daher auch keine Aufnahme in den ordentlichen Lehrplan. Lediglich in einer Zusatzbemerkung werden seit 1837 zwei Wochenstunden Singen für die Klassen Sexta bis Tertia[3] seit 1891 nur noch für Sexta und Quinta vorgesehen.[4] Dispensationen auf Grund ärztlicher Atteste sind möglich. Die Teilnahme bleibt der freiwilligen Entscheidung der Schüler überlassen. In den Gesangstunden dürfen keine Erfindungsübungen mehr durchgeführt werden. Sachverständige wachen sogar darüber, daß alle Lieder in ihrer "ursprünglichen Reinheit" ohne Veränderung der Melodie gesungen werden: "Eine unnachsichtige Strenge von Seiten des Lehrers allen der Bevölkerung im Choralgesang liebgewordenen Schnörkel gegenüber kann hier allein der Übelstand abhelfen. Choralspiel wie Gesangunterricht müssen unablässig dahinstreben, die Purifizierung der kirchlichen Ton-

---

1) P. Natorp, a.a.O., S.358
2) Vgl. W. Voigt, a.a.O., S.244 und Anmerkung 1.
3) Vgl. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen, Berlin 1891.
4) Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Februar 1891.

weisen wieder anzubahnen."[1] Ebenso sind auch die weltlichen Lieder vor jeder melodischen oder rhythmischen Abänderung zu bewahren. Ausdrücklich gegen Erfindungsübungen wendet sich Ernst Hentschel (1804-1875), Seminarlehrer in Weißenfels, da sie Zeitverschwendung seien. Mit der Herausgabe der von ihm entworfenen und von Ludwig Erk (1807-1883) durchgesehenen Lehrpläne findet die Improvisationspraxis in der Schule vorläufig ihr Ende.
Als John Hullah[2] im Auftrag des englischen Unterhauses vom 14. April bis 23. Juli 1879 einige europäische Länder besucht, darunter Deutschland, Österreich und die Schweiz, um die Methoden des Schulgesangunterrichtes zu studieren, berichtet er über die deutsche Musikerziehung nur Negatives. Das Fehlen von geeigneten Unterrichtsmethoden bedauert auch Georg Rolle. In seinem eigenen Versuch eines systematisch aufgebauten Gesangunterrichtes setzt er sich jedoch über jede natürliche musikalische Entwicklung hinweg. Er folgt viel zu sehr den Zielen der alten Lernschule und lehrt das Lied, stufenweise aufbauend vom Einzelton bis zu seiner Gesamtheit. Nach dem Prinzip atomistischer Denkweise wird so jede Melodie aus einzelnen Tönen additiv zusammengefügt und schließlich nach der Methode des Vor- und Nachsingens reproduziert. Die drei Kommandorufe "Darum: Auf mich sehen! - Hört!

---

1) Aus dem zweiten von Sachverständigen erstatteten Bericht über ihre Wahrnehmungen bei Revision des Gesangunterrichtes in Volksschulen, Zentralblatt = Zbl. 1884, S.260, in:
Gerhard Braun, Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform, Kassel 1957, S.115.
2) John Hullah, Gesanglehrer an bedeutenden Colleges, Inspektor für den Musikunterricht der englischen Volksschulen, Leiter von Kinderkonzerten im Kristallpalast. Vgl. K. Rehberg, a.a.O., S.58.

- Singt!"[1] kennzeichnen die Strenge seiner Methode.
Im übrigen beweisen die Revisionsberichte von 1884, daß die Höhe der Anforderungen nach Lehrplan mit den tatsächlich erbrachten Leistungen in keinem Verhältnis stehen.
Aus alldem wird ersichtlich, daß der Gesangunterricht an den Schulen um die Jahrhundertwende einen Tiefstand erreicht hat zugunsten einer einseitigen wissenschaftlichen Ausbildung. Der niederschmetternde Bericht des Engländers Hullah über die Methoden des deutschen Gesangunterrichtes bietet den äußeren Anlaß, die musikpädagogische Situation neu zu überdenken. Der Ruf nach einer Reform des Musikunterrichtes breitet sich aus. Befruchtende Impulse kommen von der Lebensphilosophie[2], von den psyhologischen Erkenntnissen Eduard Sprangers (1882-1963), von dem Arbeitsschulgedanken[3] und von der Kunsterziehungsbewegung.

2.2. GEISTIGE STRÖMUNGEN

2.2.1. PHILOSOPHIE DES LEBENS

Nietzsche (1844-1900) weiß um die Gefahren einer Wissenschaftsideologie, die im 19. Jahrhundert immer mehr das Bildungswesen durchdringt. Er warnt

---

1) Georg Rolle, Methodik und Didaktik des Schulgesangunterrichts, München 1913, zit. nach: Musik als Lebenshilfe, Vorträge der 2. Bundesschulmusikwoche 1957 in Hamburg, Hamburg 1958, S.98.
2) Die wichtigsten Vertreter der Lebensphilosophie sind: Wilhelm Diltey (1833-1911); Georg Simmel (1858-1918); Henri Bergson (1859-1941).
3) Den Arbeitsschulgedanken vertreten: Georg Kerschensteiner (1854-1932); Hugo Gandig (1860-1923).

vor einer "Gelehrtenkultur"; denn die völlige Hingabe an den Wissenstrieb zerstöre die Einheit des Kulturmenschen: "Reine Erkenntnis sich selbst überlassen treibt zum Untergang... Es muß etwas sein, was auch die Wissenschaft noch bändigt."[1] Als Freund Richard Wagners findet er dieses Äquivalent in der Kunst. "Verehrung der Kunst", so stellt Bäumler fest, "bedeutet hier also nicht Flucht ins Ästhetische, Idolatrie der reinen Form, sondern das gerade Gegenteil: Rückkehr zum Leben".[2]

Die Kulturkritik Nietzsches bereitet den Boden für die Idee der Lebensphilosophie. Diese verkündet gegen alle rationalistischen Tendenzen Schöpfertum und innere Produktivität aus der Energie des Lebens heraus, die jedem Menschen eigen ist. Theodor Litt beschreibt diese neue Geistesbewegung folgendermaßen: "Die Ursprünglichkeit und schöpferische Kraftfülle des Lebens besinnt sich auf sich selbst, gerade weil sie sich bedroht sieht einerseits durch den Mechanismus und Determinismus einer alles in Elemente auflösenden, alles gleichmachenden und alles im voraus berechnenden Kausalerklärung - andererseits durch den Rationalismus und Formalismus einer alles dem Begriff unterwerfenden, alles einregistrierenden, alles deduzierenden logischen Systematik. Das Leben drängt hinaus, sowohl aus den Ketten einer kausalen wie aus dem Fachwerk einer logischen Notwendigkeit. Es fühlt sich in Erlebnissen von metaphysischer Wucht im Besitz einer inneren Produktivität, die die Berechnungen des kausalen wie die Konstruktionen des logischen

---

1) Alfred Bäumler, Nietzsche der Philosoph und Politiker, Leipzig 1931, S.122.
2) Ebenda, S.123.

Denkens Lügen straft; es setzt kraft solcher Gewißheit Freiheit gegen Notwendigkeit, Totalität gegen Zerspaltenheit, Schöpfertum gegen ewige Wiederkehr, Gestaltenfülle gegen begrifflichen Schematismus. Das ist die Philosophie des Lebens."[1] Eine freie Selbstentfaltung aus den Kräften des Lebens tritt an die Stelle "intellektualistischer Verödung". Die Einheit des Lebens im Menschen überwindet die Dualität zwischen Leib und Seele wie auch alle Konflikte zwischen den Menschen. Es entsteht "im Hintergrund die glühende Erwartung einer universalen Harmonie", welche die Unterschiede und Gegensätze im Menschen, zwischen den Menschen und überhaupt im ganzen kosmischen Kräftespiel aufhebt, ähnlich wie die einzelnen Wellen des Meeres in der Gesamtheit des Elements zerfließen.[2]

Dynamischer Mittelpunkt dieser Philosophie ist das Erlebnis. Wilhelm Diltey sieht in der "Energie des Erlebens" die psychologischen Ursachen schöpferischen Tuns: Gestalten heißt Bilder und bildliche Zusammenhänge mittels der Phantasie umzuformen. Die Kraft der Phantasie steigt aus der Tiefe des Gemütes, das vom Leben selbst zu mannigfachen Stimmungen von Lust bis Leid bewegt wird.[3] Künstlerische Spontaneität folgt damit nicht unmittelbar aus dem Erlebnis. Eine Möglichkeit der Verbindung

---

1) Theodor Litt, die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, Leipzig 1924, S.32
2) Ebenda, S.37
3) Vgl. Wilhelm Diltey, das Erlebnis und die Dichtung, Lessing Goethe...., 7. Auflage, Leipzig 1921, S.183.

zwischen beidem sieht Georg Simmel darin, "daß der Lebensprozeß mit seinem beharrenden Charakter, Intention und Rhythmus als die gemeinsame Voraussetzung und Formgebung sowohl für das Erleben wie für das Schaffen wirkt. In dem Maße nun, in dem diese fundamentale Wesensbewegtheit selbst schon den Charakter überwiegender Spontaneität und künstlerischen Gestaltens trägt - in eben dem wird auch schon das Erlebnis von vorneherein und in der Art eben seines Erlebtwerdens die Züge des Schöpfertums der künstlerischen Werte an sich tragen."[1)]

In der Lebensphilosophie keimt also philanthropisches Gedankengut wieder auf. Die freie Selbstentfaltung wurde bereits von Rousseau für die natürlichste Art der Bildung gehalten. Phantasie und Spontaneität sind jene Kräfte im Menschen, die nach außen drängen und sich in der schöpferischen Tätigkeit verwirklichen. Die Philosophie des Lebens deutet darüber hinaus die Ursache des künstlerischen Gestaltens aus der "Energie des Lebens", die im Erlebnis einen gefühlsmäßigen Anreiz zum äußeren Schaffen bildet.

Der Einfluß dieser Idee auf das Erziehungswesen in der Schule bleibt nicht aus. Die Reichsschulkonferenz von 1920 betont: "Demnach ist die neue Schule Erlebnisschule. Sie ist Erleben: Indem sie den einzelnen in eine arbeitende Lebensgemeinschaft stellt, gibt sie ihm die Möglichkeit zu jeder und verlangt als

---

1) Georg Simmel, Goethe, 4. Auflage, Leipzig 1921, S.16 f.

Pflicht irgendeine Betätigung gemäß seiner Eigenart. Seine Erlebnisform ist die Grundlage seiner Bildung. - Sie ist Schule: Durch Stellung theoretischer und praktischer Aufgaben, die im Leben der Schul- oder Arbeitsgemeinschaft aus eigener Entscheidung zu lösen sind, hilft sie zum Erleben und bringt dann den jeweiligen Kreis des Erlebten stufenweise zum Bewußtsein. So erzeugt sie theoretisches, praktisches und künstlerisches Wissen und auf den höheren Stufen Verständnis des Gewußten."[1] Aufgabe der Schule ist es, Schüler entsprechend ihrer Entwicklungsphase in der Kunst des Erlebens zu unterweisen. Je älter und reifer der Jugendliche wird, umso mehr wird er auf Grund eigener Erkenntnis und eigenen Willens selbst wählen, welchen Eindrücken er sich hingeben will; er kann sich vorher einstimmen, störende Gefühle beseitigen und nachher dem nachsinnen, was er erlebt hat.[2]

Da die Philosophie des Lebens das schöpferische Gestalten in den Vordergrund rückt, ist es naheliegend, daß die künstlerischen Fächer am ehesten diesem Ruf folgen. So lebt in der Musikerziehung das Interesse an Erfindungsübungen wieder auf. Das Erlebnis als innere Spannung regt zu schöpferischer Tätigkeit an,

---

1) Karsen (Berlin-Tempelhof, 2. Berichterstatter), Leitsätze der Berichterstatter, in: Die erste deutsche Reichsschulkonferenz 1920. Langensalza 1920, S.27

2) Vgl. Hugo Gaudig, die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Band I, 1917, S.185 f. der 2. Auflage, in: Die Schule der Selbsttätigkeit, herausgegeben von Lotte Müller, Miesbach 1963, S.36

wird damit eigentliche Ursache jeder Improvisation. Auch im heutigen Unterricht ist der Schüler bei Improvisationsübungen zuvor auf ein Erlebnis hinzulenken, welches von außen her stimuliert wird oder aus seinem Innersten spontan hervorbricht. So löst z.B. das Betrachten einer musikalischen Graphik oder eines Bildes gefühlsmäßige Schwingungen aus, die dann in rhythmisch melodische Äußerungen umgestaltet werden können.[1] Im Grunde hatte auch Fröbel nichts anderes getan, als er das Erleben der abendlichen Musikstunde und des schlechten Wetters draußen zum Anlaß für eine Erfindungsübung nahm.[2] Musikalische Gestaltung in der Schule bedeutet demnach Darstellung erlebnisstarker Gefühle, Eindrücke und Situationen.

An Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang auch der Begriff des "Ausdrucks". Denn, so schreibt Theodor Litt, "sich auszudrücken, das eigene Wesen in Werk und Tat sichtbar darzustellen, ist allezeit die tiefste Sehnsucht eines Alters, das in dumpfer Gärung und unklarem Drängen vor allem einmal sich selbst zu finden, seiner selbst gewiß zu werden trachtet."[3] In der Kunst des Dichtens, Malens, Schauspielens oder Komponierens finden die sehnsuchtsvollen Wunschträume und hoffnungsvollen Zukunftsphantasien des jungen Menschen ihren sichtbaren Ausdruck. Eduard Spranger stellt dazu fest: "Jugendliche Kunst ist Ausdruckskunst. Mehr als jede reife Kunst entspringt

---

1) Vgl. S.156.
2) Vgl. S. 41f.
3) Theodor Litt, a.a.O., S.44.

sie dem Trieb, sich selber auszusprechen, ganz wie man sich findet und in dem Prozeß primitiver Objektivierung eine Art von Selbstbefreiung zu erringen."[1] Die Selbstdarstellung führt in Verbindung mit der Gemeinschaft zu einem "pädagogischen Expressionismus", der Individualität und Totalität zugleich in freiheitlichem Ausdruck bekundet. Natürlich erhebt das jugendliche Ausdruckswerk nicht unbedingt einen Anspruch auf künstlerische Qualität. Denn "was die Kunst zur Kunst macht, ist die aus dem Seelenrhythmus zur Sache hinzugefügte Form, die rhythmisierte Gefühlsdurchdringung und Beseelung." Die Werke des Jugendlichen enthalten jedoch noch wenig vom objektiven Formgesetz der Gegenstände und das subjektive Formgesetz der Seele ist noch nicht zur entsprechenden Reife gelangt.[2] Das Ausdruckswerk des Schülers ist daher nicht so sehr nach künstlerischen Gesichtspunkten als vielmehr nach erzieherischen zu beurteilen.

Die Reichsschulkonferenz von 1920 stellt als besondere Aufgabe der Schule heraus, die Ausdrucksfähigkeit ihrer Zöglinge zu entfalten und zu kultivieren: "Es soll das freie oder vom Lehrer hervorgerufene und gerichtete Schaffen der Jugend, wie es aus dem Spiel hervorwächst, alle ihre Ausdrucksmöglichkeiten umfaßt und allmählich aus dem bloß Typischen zur persönlichen Darstellung erhebt, geachtet und gepflegt werden. Am wenigsten ist in dieser Hinsicht bisher bei den Leibesübungen geschehen. Aber auch der

---

1) Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, 7. Auflage, Leipzig 1926, S.65.
2) Ebenda, S.60.

Sprach- und der Musikunterricht sind von einer auf persönliche Ausdruckskultur gerichteten Pflege der Aufnahme- und Ausdrucksmittel des Kindes noch weit entfernt."[1)]

Allein die strenge Werkgebundenheit damaliger Musikpädagogik hindert daran, den Wunsch nach Ausdruck in der freien Improvisation zu verwirklichen; denn der Musikunterricht stellt nach wie vor die Betrachtung vokaler und instrumentaler Kunstwerke, sowie das Singen von Liedern in den Mittelpunkt. Dennoch trägt die Lebensphilosophie in ihren pädagogischen Bestrebungen zu einem ersten Schritt musikalischer Ausdrucksgestaltung bei, zur "nachschaffenden"[2)] Arbeitsweise. Das bedeutet immerhin einen Fortschritt, nachdem Erfindungsübungen seit nahezu einem Jahrhundert aus der Schule verschwunden waren. Erst viel später nimmt die Musikerziehung diese Ideen auf und beginnt nun, den Drang nach Selbstdarstellung für den Unterricht zu nutzen.[3)] So findet der junge Mensch in der Improvisationspraxis seit den fünfziger Jahren genügend Freiheit zu individueller Gestaltung und kann seinem Empfinden im Reich der Töne und Klänge Ausdruck verleihen. Zunächst jedoch profitiert nur die Kunsterziehung vom Verlangen nach Ausdrucksgestaltung. Für die Musikerziehung ist Lebensphilosophie jedoch ein Wegweiser in den Bereich freier musikalischer Improvisation. Denn im selbsttätigen Schaffen

---

1) Fr. von Borstel, Kunsterziehung, in: die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig, 1920, S.116.
2) Dieser Ausdruck erscheint im preußischen Zentralblatt 1925; vgl. dazu Anm. 7.
3) Vgl. S.159.

der Schüler finden die Erlebnisse als innere Spannungsmomente ihren hörbaren Ausdruck.

2.2.2. ARBEITSSCHULE

Zu den Gegnern der Lernschule, die eine rein theoretische Unterweisung bietet und von dem Schüler das Memorieren des rationell Erfaßten fordert, gehörte Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Wenn die Zeit der Schulausbildung vorbei ist, sollte das Interesse weiterhin andauern. So ist für ihn nicht der Lernprozeß der entscheidende Faktor im Unterricht, sondern das allseitige Interesse. Dieses ist "Selbsttätigkeit, die aus der unwillkürlichen und zwar der apperzipierenden Aufmerksamkeit sich entwickelt."[1] Unterstützt durch Lebensphilosophie und Ausdrucksverlangen gewinnt die Idee der Selbsttätigkeit erneut an Bedeutung in den Bestrebungen der Arbeitsschule. Denn "selbsttätig muß der Arbeitende sich das Ziel stecken (die Arbeit formulieren, die Frage aufwerfen, das Problem entwickeln); selbsttätig muß er den Arbeitsgang ordnen, selbsttätig das Ziel festhalten, selbsttätig Zwischen- und Endergebnisse prüfen usw."[2] Georg Kerschensteiner, der geistige Vater der Arbeitsschule - Spranger hat

---

1) Theodor Fritzsch, Johann Friedrich Herbarts Leben und Lehre mit besonderer Berücksichtigung seiner Erziehungs- und Bildungslehre. Leipzig 1921, S.112.
2) Vorbericht zum 1. deutschen Kongreß für Jugendbildung u. Jugendkunde, Dresden 1911, in: Jugo Gaudig, a.a.O., S.11.

ihn einmal als "Vollender Pestalozzis" bezeichnet[1] - verdeutlicht den Begriff der Selbsttätigkeit so: "Es handelt sich nicht darum in der Arbeitsschule, daß das Kind selbsttätig ist, sondern darum, daß es aus seinem Selbst zur Tätigkeit genötigt wird. Damit erst tritt der ganze Mensch mit seinem Empfinden, Vorstellen, Denken, mit allen seinen Gefühlen, Trieben und Willensakten in die Tätigkeit ein."[2] Diese vollzieht sich am sinnlichen Stoff. Die Bearbeitung des konkreten Material, insbesondere als Zeichnen und Modellieren, im weiteren Sinn auch als Sprechen und Sichgebärden, gibt dem jungen Menschen die Möglichkeit zur Selbstdarstellung. Im Ausdruckswerk wird er seines eigenen Wesens bewußt. In manueller, gestaltender Arbeit an Objekten einer sinnlichen Welt vereinigen sich Leib und Seele mit der Materie von Dingen. Dazu erklärt die Reichsschulkonferenz:

Schaffenvorgänge (notorische Vorgänge) sind als wesentliche, den sinnlichen Vorgängen, die auch als Arbeitsvorgänge zu betrachten sind, mindestens gleichwertige Bestandteile in den Lernvorgang einzufügen. Insbesondere muß auf den höheren Schulstufen der Schülerversuch zu seinem vollen Recht kommen. Das Kind muß seine Erkenntnisse und inneren Erlebnisse nicht nur

---

1) Georg Kerschensteiner - Eduard Spranger, Briefwechsel 1912-1931, herausgegeben und eingeleitet von Ludwig Englert, München 1966, S. 17.
2) Ebenda, Begriff der Arbeitsschule, 3. Auflage (1. Auflage 1911), Leipzig 1917, S. 196.

in Wort und Schrift, sondern auch in Werk und Handlung auszudrücken lernen."[1)]

Die Arbeitsschule will Forscher- und Erfindergeist wecken; sie will durch die manuelle Arbeit zur selbständigen geistigen Arbeit anregen, vom empirischen zum logischen Denken weiterführen. Im Gestalten und Darstellen lernt der Schüler, die rechte Form zu wählen, und übt so die Sinne in ästhetischem Schauen und Hören.

Da das Arbeiten in der Schule ein Handeln in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft bedeutet, verbindet sich damit auch eine Erziehung zur Gemeinschaft. So formuliert man auf der Reichsschulkonferenz: "Darum ist zu erstreben, daß die Schule nicht eine bloße Unterrichtsveranstaltung, sondern eine planmäßig aufgebaute erziehliche Arbeitsgemeinschaft sei. In diesem Sinne solldie neue Schule Arbeitsschule sein. Sie soll durch Spielen, Gestalten, Schaffen und Handeln in stufenweisem Aufbau zu selbständigem Erarbeiten von Kenntnissen und Erkenntnissen zu inneren Lebenswerten, zur innigen Freude an der Form und durch dies alles zur Tat im Dienste der Gemeinschaft führen."[2)]

Wie das Ausdruckswerk des Jugendlichen nur unter erzieherischem Aspekt zu beurteilen ist, so liegt auch der Wert der Arbeit nicht so sehr

---

1) R. Seyfert (Dresden, Vorsitzender des 5. Ausschusses), Leitsätze über den Arbeitsunterricht, in: die Reichsschulkonferenz 1920, a.a.O., S. 74.
2) Ebenda, S. 110.

auf dem objektiven Endergebnis als vielmehr in dem Prozeßgeschehen und den inneren Bewegungen der Seele während des Arbeitens.[1)]

Ein Vergleich zwischen Arbeitsschule und philanthropischer Erziehungslehre zeigt deutlich den gemeinsamen Ansatz: Veranschaulichung und empirische Aufnahme von Bildungsinhalten durch aktives Versuchen und Untersuchen. Rudolf Steiner findet von der anthroposophischen Idee her zu ähnlichen Ergebnissen. So wird in den Waldorfschulen "Holz bearbeitet, Kupfer getrieben, Theater gespielt. Zum praktischen, nicht direkt künstlerischen Tun gehört das Stricken, Spinnen, Weben, Schreinern und Buchbinden."[2)] Dem Zeichnen und Modellieren als gestaltende Selbsttätigkeit im Kunstunterricht würde in der Musikerziehung das freie Erfinden von Melodien und Rhythmen entsprechen. Dem steht jedoch wieder die Werkgebundenheit damaliger Unterrichtsauffassung entgegen. So kommt es vorläufig nur zu einer werkgebundenen Improvisationspraxis. Erst heute setzt sich der Gedanke der Arbeitsschule im Musikunterricht in voller Tragweite durch. Dabei kommt es nicht auf das musikalische Ergebnis einer freien Improvisation an. Stattdessen rückt die Beobachtung des Entstehungsprozesses von improvisierter Musik in den Mittelpunkt des Interesses.

---

1) Vgl. Theodor Litt, a.a.O., S.47
2) Christoph Lindenberg, Waldorf-Schulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln, Hamburg 1975, S. 92.

2.2.3. KUNSTERZIEHUNGSBEWEGUNG

Der Direktor der Hamburger Kunsthalle, Alfred Lichtwark, und der Tübinger Universitätsprofessor Konrad Lange riefen Ende des 19. Jahrhunderts eine Bewegung ins Leben, die sich eine "künstlerische Erziehung" in der Schule zur Aufgabe gestellt hat. Unmittelbarer Anlaß war das Erscheinen der Zeitschrift "Kunstwart" 1887 von F. Aventarius sowie die Herausgabe des Buches "Rembrand als Erzieher" 1889 von Julius Langbehn (1851-1907).
Diese Kunsterziehungsbewegung folgt dem Gedankengut der Kulturkritiker[1] darin, daß nur die Kunst eine schleichende Entmenschlichung verhindern könne. Sie wendet sich damit gegen jede, ausschließlich von der ratio beherrschten Erziehungsmethode, gegen die Intellektualisierung, gegen Technisierung und Industrialisierung durch die moderne Zivilisation. Dafür strebt sie den originellen Menschen an, der sich in schöpferischer Weise durch selbständiges Gestalten auszudrücken vermag. Erstmals finden sich Künstler, Pädagogen und Laien zu Kunsterziehungstagen zusammen, um ihre Gedanken einer echten Menschenbildung auszutauschen und über deren Verwirklichung gemeinsam zu beraten. So befaßt sich der 1. Kunsterziehungstag 1901 in Dresden mit dem Zeichenunterricht.

Allerdings vollzieht sich der Umschwung zu freier Selbsttätigkeit in diesem Unterrichts-

---

1) John Ruskin (1819-1900), Paul Anton de Lagarde (eigentlich Bötticher) (1827-1891), Langbehn, Nietzsche.

fach nicht auf einmal. In einer 1. Phase der Kunsterziehungsbewegung wird der Schüler vom Zwang einer bildnerischen Vorlage entbunden. Stattdessen dient ihm nun die Natur selbst als Vorbild. In naturalistischen oder auch impressionistischen Darstellungen passen sich die Schülerarbeiten dem vorherrschenden Stil der Zeit an. Leistungen werden dann wieder mit dem Maßstab der Erwachsenen gemessen. Die Kritik bezieht sich dabei auf das, was das Kind noch nicht kann. Seit Beginn des ersten Weltkrieges gelingt unter dem Einfluß von Lebensphilosophie und Arbeitsschule eine zweite Wendung im Kunstunterricht. Nun rückt die freie Kinderzeichnung als vollgültiges Ausdruckswerk "primitiver Kunst" in das Blickfeld. Indem man den Eigenwert kindlichen, bildnerischen Gestaltens entdeckt hat, ist die Befreiung endgültig vollzogen. Statt der Bindung an die Vorlage der Natur als objektive Norm darf das Kind endlich seine eigenen Vorstellungen zum Ausdruck bringen. Nicht mehr Imitation, sondern freie Entfaltung der Phantasie ist das eigentliche Ziel. Die 1. Kunsterziehungsbewegung stellt noch das Kunstwerk und die ästhetische Erziehung in den Vordergrund. Den Weg zur Aktivierung der körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte des Kindes in freiem schöpferischen Tun findet man erst während einer 2. Kunsterziehungsbewegung. In der Musikerziehung ist davon noch nichts zu spüren. Der dritte Kunsterziehungstag vom 13. bis 15.10.1905 in Hamburg befaßt sich zwar mit dem Thema: Musik und Gymnastik. Man weist dort auf die Bedeutung der rhythmischen Gymnastik hin. Der Musik wird die Aufgabe zugesprochen, eine Abstumpfung des

kindlichen Gefühlslebens zu verhindern und eine freudige Lebensgrundstimmung zu fördern. Bei der Betonung auf einen methodisch besseren Gesangsunterricht und einen größeren Anteil des Schülers am Unterricht durch Selbsttätigkeit bleibt es dann auch; die Teilnehmer kommen zu keiner Einigung.[1)]

2.3. SCHÖPFERISCHE UNTERRICHTSGESTALTUNG

2.3.1. PERSÖNLICHKEITSBILDUNG

Unter dem Einfluß der genannten geistigen Strömungen setzt sich als erster Hermann Kretzschmar (1848-1924)[2)] dafür ein, in der Musikerziehung größere Freiheit und mehr Gelegenheit zu schöpferischen Gestaltungen zu gewähren. Er veröffentlicht den Bericht von John Hullah und legt 1900 ein Memorandum über Reformvorstellungen für den Musikunterricht beim preußischen Kultusministerium vor; 1903 prangert er in einer Reihe von Aufsätzen, die in Buchform unter dem Titel "Musikalische Zeitfragen" erscheinen, die mechanische Methode des Vor- und Nachsingens an. Zugleich schreibt Kretzschmar darin seine Reformvorschläge für die einzelnen Schulgattungen.[3)]

---

1) Vgl. Egon Kraus, Musikerziehung in der höheren Schule, in: Handbuch der Musikerziehung, herausgegeben von Hans Fischer, Berlin 1954, S.277.
2) Er war als Universitätsmusikdirektor seit 1877 in Rostock, seit 1887 in Leipzig tätig. 1904 wurde er Professor am Königl. Konservatorium in Berlin, 1909 dort Direktor. Seitdem war er bis 1920 an der Aufstellung der Lehrpläne Preußens maßgebend beteiligt.
3) Vgl. Gerhard Braun, a.a.O., S.33.

So wird eine Anpassung der Methoden an die jeweilige Entwicklungsstufe des Schülers gefordert. Kretzschmar erreicht eine Vermehrung der Wochenstunden für den Gesangunterricht, der nun in allen Klassen von Sexta bis Oberprima der höheren Schule durchgeführt wird. Dispensationen vom Musikunterricht gibt es nicht mehr. Letztlich zielt die Reform Kretzschmars jedoch auf eine Verbesserung des alten Gesangunterrichtes. Eine Fortführung dieser Entwicklung sowie die Verbreitung der bisherigen Ergebnisse werden durch den ersten Weltkrieg vereitelt.

Als Leo Kestenberg[1] 1918 als Referent in das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen wird, ist der Boden für weitergehende Reformen durch Kretzschmar wenigstens gut vorbereitet. Kestenberg hat den Plan, gemeinsam mit Minister Carl Heinrich Becker eine neue, deutsche, humanistische Volksbildung aufzubauen. Dabei soll die Musikerziehung als Geist und Seele bildende Kraft einen besonderen Rang einnehmen. Der Gesangunterricht an den Schulen wird umbenannt in Musikunterricht. Er ist für alle Schüler verbindlich, da jedem die Anlage der Musikalität in irgend einer Form gegeben ist. Somit kann jeder bis in einem gewissen Grade Musik empfinden und auch selbst gestalten.[2] Dieser Grundsatz ist zur Voraussetzung für unsere heutige Improvisationspraxis geworden.[3] Wie könnte man sonst mit Schulklassen

---

1) Vgl. Anmerkung 2.
2) Vgl. Anmerkung 3.
3) Vgl. S. 145.

Gruppenimprovisationen veranstalten, wenn man von der gegenteiligen Annahme ausginge, daß eben nur wenige besonders Begabte zu eigenen Erfindungen fähig wären. Den Zielen der Arbeitsschule folgend, räumt Kestenberg der Selbsttätigkeit im Unterricht höchsten Rang ein. Gemeint ist jene Aktivität des Schülers, mit der er kraft seiner Phantasie selbst Musik erfindet und gestaltet. So erreicht man nach Fröbelschem Vorbild Arbeitsfreude, die das innere Mitvollziehen erleichtert und den Unterricht zum Erlebnis werden läßt.[1] In seiner "Denkschrift" weist Kestenberg auf die Möglichkeit hin, durch Improvisationsübungen die musikalische Ausdrucks- und Erlebnisfähigkeit zu steigern.[2] Er überträgt damit Gedanken der Lebensphilosophie auf den Musikunterricht. Erlebnis und Ausdruck, zwei entscheidende Begriffe dieser Geistesbewegung, werden zur dynamischen Mitte einer Musikpädagogik, welche die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Menschen anstrebt. Eine solche Erziehung nimmt unmittelbaren Einfluß auf die Person des Schülers, wird zum persönlichkeitsbildenden Faktor: "Der Musikunterricht soll die im Kinde sich regenden musischen Kräfte, soll Gefühl, Phantasie, Gestaltungswillen und Gestaltungsvermögen von der musikalischen Seite her entwickeln und dadurch der gesamten Persönlichkeitsbildung, auch der ethischen Erziehung dienen."[3]

---

1) Vgl. Anmerkung 4.
2) Vgl. Anmerkung 5.
3) M. Erl. vom 6. April 1925, - U II 800.1- Aus den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, in: G. Braun, a.a.O., S.159

Ähnliche Gedanken begegneten bereits im Philanthropismus, gelangten jedoch damals noch nicht in die Praxis der Musikerziehung. Nun erscheint zum ersten Mal eine "menschenfreundliche", auf die Persönlichkeitsentfaltung des Schülers bedachte Darstellung musikerzieherischer Aufgaben in den Lehrplänen. Damit ist die Improvisation im Musikunterricht von höchster amtlicher Seite anerkannt worden. Nun ist der Weg für eine allgemeine Verbreitung dieser Grundsätze geebnet. Von Bedeutung bei der Persönlichkeitsbildung ist neben den eigenen Improvisationsversuchen auch das Miterleben der schaffenden Tätigkeit anderer; denn produktiv arbeitet auch derjenige, welcher die Erfindungen von Mitschülern beobachtet und innerlich nachvollzieht. In der kritischen Auseinandersetzung mit fremden Phantasieschöpfungen wächst die Urteilskraft: "Durch Beurteilung und Versuche seitens der Mitschüler und gemeinsame Erörterungen ihrer Verbesserungsvorschläge ist auf die Entwicklung des musikalischen Urteilvermögens einzuwirken. Gelungene Melodien können gemeinsam gesungen und als Klassenbesitz festgehalten werden."[1] Es kann daher nicht die Sorge des Lehrers sein, möglichst alle Schüler an einer Improvisationsübung aktiv zu beteiligen, weil die Zuhörenden sich sonst langweilen könnten. Im Gegenteil - und das gilt ebenso für den heutigen Unterricht - ist es wünschenswert, daß die musikalisch Schaffenden die kritischen Kommentare von Beobachtern erfahren. Dadurch steigert sich die Qualität eigener musikalischer Aussagen. Die

---

1) M. Erl. vom 6. April 1925, a.a.O., S.161

Gelegenheit zum ständigen Vergleich mit anderen Improvisationen hilft, das Repertoire an Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern. Man legt heute sogar Wert auf Improvisationsaufgaben, bei denen Schüler zur sinnvollen klanglichen Reaktion auf das Spiel anderer aufgefordert werden und so zu vorheriger exakter Beobachtung angehalten sind.[1)]

Nach Kestenbergs Vorstellung kommt einem solchen persönlichkeitsbildenden Musikunterricht ein fachübergeordneter Charakter zu. Er beabsichtigt die Durchdringung der anderen Fächer mit musikpädagogischen Leitideen.[2)] Umgekehrt können aber auch Inhalte aus anderen Fächern in die Musikstunde mit aufgenommen werden, um die Phantasie zu beflügeln und in die Erfindungen der Schüler mit einzugehen: "Die eigenen Liedversuche sollten aus der Stimmung der Kinder herauswachsen; sie schließen am besten an den Anschauungsunterricht, die Heimatkunde oder andere Unterrichtsgebiete an und nehmen ihre Anregungen aus den Eindrücken dieser Unterrichtsstunden."[3)] Das ist der Grund, warum Kritiker Kestenberg den Vorwurf machen, ein musikideologisches Bildungsprinzip in der Schule verwirklichen zu wollen. Fachmusiker befürchten in einer allzu großen Popularisierung der Musik deren qualitative Verschlechterung und einen leichtfertigen und oberflächlichen Umgang mit musikalischen Dingen.

---

1) Vgl. Unterrichtsbeispiel, S.239.
2) Vgl. Anmerkung 6.
3) M. Erl. vom 26. März 1927 - U III 505, U IV, U VI -, in: G. Braun, a.a.O., S.179.

Jedenfalls kann man feststellen, daß die musikalische Improvisation im Unterricht noch nie zuvor soviel Bedeutung gewonnen hat wie in den pädagogischen Reformen der zwanziger Jahre. Zurückgreifend auf philanthropische Bildungslehren, verbunden mit den geistigen Strömungen der Jahrhundertwende, erhebt Kestenberg das Prinzip der Improvisation zu einem wesentlichen Erziehungsfaktor, welcher insbesondere einer Reifung und Entfaltung der Persönlichkeit dient. Welchen Einfluß eine schöpferische Unterrichtsgestaltung auch heute auf die Entwicklung des Schülers ausübt, wird an späterer Stelle noch eingehend zu behandeln sein.

2.3.2. VOM "SCHAFFEN" ZUM "NACHSCHAFFEN".[1)]

Die intellektualistischen Betrachtungsweisen und mechanistischen Methoden, wie sie im Gesangunterricht des 19. Jahrhunderts praktiziert wurden, sind überwunden. An dessen Stelle tritt ein Musikunterricht, in welchem nach den Verordnungen Kestenbergs die Selbsttätigkeit des Schülers vorherrscht. Ziel ist nicht mehr das musikalische werk selbst, sondern die Erziehung durch Musik und durch das Werk. So lernt das Kind die Lieder nicht nach der Methode des Vor- und Nachsingens. Es erlebt vielmehr im Nachschaffen produktiv den musikalischen Gehalt des Liedes. Dem Nachschaffen geht das

---

1) Vgl. Anmerkung 7.

eigene Schaffen voraus, welches sich durch die Unterstützung des Lehrers auf die tatsächliche Gestalt des musikalischen Werkes hinbewegt. Die Beziehung zwischen der Eigenproduktion und dem Lied stellt Fritz Jöde (1887-1970)[1] in aufbauender Reihenfolge so dar:

"1. etwas miteinander schaffen,
2. dieses Geschaffene vor uns hinstellen, um seine Eigentümlichkeit zu erkennen und dann
3. das hier Erfahrene aus dem Stoff, in dem wir es erfuhren, loslösen, um es auf der anderen Seite im Studium des Liedgutes aufs neue zu erfahren und bestätigt zu finden. Diese Vertiefung findet dann
4. wiederum ihre unbewußte und bewußte Anwendung in erneutem Schaffen, womit der Kreislauf des Tuns sich auch hier geschlossen hat."[2]

Voraussetzung für das Gelingen einer schöpferischen Werkerarbeitung ist die musikalische Erlebnisfähigkeit des Schülers. Diese ist an zwei Voraussetzungen gebunden:

1. Das theoretische Wissen um Form- und Harmoniegesetze der Musik ermöglicht dem Zuhörer, die Inhalte eines musikalischen Werkes besser zu verstehen und dadurch mehr Erlebnisimpulse zu empfangen.

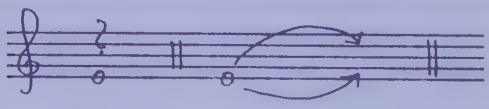
2. Nur nach intensiver Ausbildung des Gehörs

---

1) Anmerkung 8.
2) Fritz Jöde, das schaffende Kind in der Musik, Neuauflage, Wolfenbüttel und Zürich 1962, S.114.

tritt im erforderlichen Augenblick auch die entsprechende, richtige Sparte innerhalb des angeeigneten, theoretischen Wissens ins Bewußtsein als Reaktion auf eine vernommene Musik.

Ein wichtiges Mittel zum Erlangen dieser beiden Ziele ist die Improvisation. Erst eigene gestaltende Versuche des Schülers führen zu einer erlebnishaften Aneignung musiktheoretischer Elemente und fördern die Konzentrationsfähigkeit des Gehörs. Durch das Hervorlocken aller Kräfte der Phantasie öffnet sich schließlich die ganze menschliche Gefühlsskala. Es steigert sich die Erlebnisfähigkeit beim Hören der eigenen Melodien wie auch der großen vokalen und instrumentalen Werke. In diesem Sinne weisen auch die amtlichen Richtlinien Preußens für Volksschule und höhere Schule auf die enge Beziehung zwischen musikalischer Erlebnissteigerung mit Improvisation hin.[1)]
Bereits beim Singen von Volksliedern erfährt das Kind dann erlebnishaft die in den Melodien enthaltenen Tonbewegungen und gelangt vom aktiven Musizieren zum aktiven Hören. Denn Musik ist eben "kein Tonstoff vor uns", sondern "Tonbewegung in uns".



1) Vgl. Anmerkung 9.

Wenn im Musikunterricht z.B. dieser Ton e als die auf der ersten Linie liegende Note mit Namen e und desgleichen auch die übrigen Töne vorgestellt werden, dann handelt es sich wohl um die schlechteste Art des Unterrichtens. Wird dagegen der Ton e in Verbindung mit einem anderen auftauchen, (z.B. als Terz im C-Dur-Dreiklang, als Anfangs- oder Endton einer kleinen melodischen Linie), so erlebt und begreift ihn der Schüler im Bereich seiner musikalischen Vorstellung produktiv als Tonbewegung im Feld von Spannung und Lösung.[1] Diese Fähigkeit, Tonbewegungen erlebnishaft zu empfinden, kommt dem Schüler sowohl beim Erfinden eigener Melodien zugute als auch beim Erfassen von Melodien anderer. Nun kann er den Weg vom Schaffen zum Nachschaffen beschreiten. Das heißt: durch Erfindungsübungen die produktiven Kräfte frei machen für eine künstlerisch wertvolle, gefühlstiefe, erlebnisvolle Reproduktion musikalischer Werke.

Methodische Anregungen:

Bei der Wahl einer geeigneten Methode zum Schaffen und Nachschaffen im Musikunterricht helfen neue psychologische Erkenntnisse. Die Assoziations- und Elementenpsychologie, aus atomistischer Denkweise erwachsen, sind überholt durch die Ganzheitspsychologie.[2]

---

1) Vgl. Fritz Jöde, a.a.O., S.36
2) Ihre Vertreter sind: Heinrich Pape, Felix Krieger und der Leipziger Psychologenkreis. Allerdings ist die Ganzheitsmethode in jüngster Zeit wieder ein heftig umstrittenes Diskussionsthema.

Der Lernprozeß besteht demnach nicht in der Summierung einzelner Elemente (so noch in der Gesangsmethode von Georg Rolle), wohl aber in der Differenzierung ganzheitlicher Erlebnisse. Pape kommt aus dieser Überlegung heraus zu dem richtigen Schluß, wenn er sagt: "Das Lied ist also kein Mosaik, keine zufällige Summe von Tönen, sondern ein von einer bestimmten Ordnungsgesetzlichkeit durchwaltetes ganzheitliches organisches Gebilde, eine musikalische Gestalt, die in ihrer Geschlossenheit erlebt und erfaßt wird."[1] Diese Erkenntnisse sind für eine schöpferische Unterrichtsgestaltung mit dem Ziel nachschaffender Selbsttätigkeit der Schüler zuerst verwirklicht worden durch den Musikerzieher Fritz Jöde. Nach ihm möge das Kind erst einmal in Musik "eingetaucht" werden und sich darin "tummeln" lernen; es soll einfach Musik machen, um sich in diesem ureigensten Element wohlzufühlen. Erst auf einer zweiten Stufe werden die Einzelgeschehnisse durch produktive Analyse erarbeitet und objektiviert. Dabei ist jedoch immer der gesamte Bewegungsablauf mit zu berücksichtigen. In einer dritten Phase gelangt der Schüler dann zu einer "bewußten Formung aus dem Erkennen der Vorgänge und ihrer Innengesetzlichkeit." Dieses Ziel werden allerdings nur wenige erreichen. Trotzdem ist nicht nur die laute Antwort im Raum

---

1) Heinrich Pape, Erkenntnisse der modernen Psychologie und ihre Bedeutung für die elementare Musikerziehung, in: Musikerziehung in der Schule, Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche 1955 in Mainz, Mainz 1956, S.66.

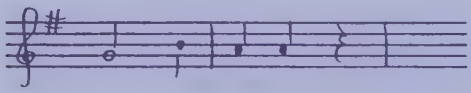
der einzige Beweis für Produktivität; denn jeder hat die Anlage, Melodien in ganz persönlich eigener Weise zu fühlen, auch wenn er sie nicht nach außen darstellen kann.[1] In seiner Methode, die Schüler zum Gestalten anzuregen, geht Jöde von der Sprachmelodie aus. Sie ist dem Kind von Natur aus eigen, jedoch meist durch die starke Forderung des begrifflichen Inhaltes zur Deklamation verkümmert. Da der Weg von der Sprachmelodie leichter zur Singmelodie führt, läßt er einen Vokal nach verschiedenen Situationsstimmungen aussprechen.[2] Beim Übergang von der Sprachmelodie zur Tonmelodie zeigt sich die Hauptschwierigkeit nicht in dem Hervorbringen eines Tones, sondern in der Führung des Einzeltones zu einem anderen, d.h., im Übersetzen eines gesprochenen Inhaltes in musikalische Bewegung, in Melodie. Die Ergebnisse hängen nicht so sehr von den einzelnen Begabungen ab, als vielmehr von der inneren Gelöstheit, die der Lehrer in seinen Schülern erreicht. Die Übungen beginnen mit ganz einfachen Zweitonbewegungen, z.B. mit dem Singen von Namen. Nun versucht man, den melodischen Atem immer weiter zu spannen. Von der Tonmelodie aus erarbeitet Jöde dann die Schrittmelodie. Er geht davon aus, daß eine Melodie nicht primär aus Viertel- oder Achtelnoten, aus Rhythmus und Takt besteht. Die Notenwerte bringen vielmehr die einer Melodie innewohnende Bewegung des Schreitens, Laufens oder Hüpfens zum Ausdruck.
Die Schüler können diese Bewegungsabläufe produktiv mit dem eigenen Körper oder auch in Ver-

---

1) Vgl. Fritz Jöde, a.a.O., S.45
2) Vgl. Anmerkung 10.

bindung mit einem Ball darstellen und darin ihren ganzen Phantasiereichtum offenbaren. Es wäre falsch, dieses Mitspielen des ganzen Körpers, das Herumtollen im Raum als eine dem Musikunterricht abwegige Beschäftigung anzusehen. Viel schwerer fällt es, rhythmische Schrittinhalte zu gestalten ohne dazugehörige Melodie. Wird ein solcher Schritt nur ungenau erfaßt:

so wird er umso schneller verstanden werden in Verbindung mit einer Tonmelodie:



Sprachmelodie, Tonmelodie, Schrittmelodie bilden beim Kind noch eine natürliche Einheit. Durch rhythmische Frage- und Antwortspiele läßt sich am einfachsten die Schrittmelodie zum verselbständigten Bewußtsein herauslösen:

Der Lehrer fragt z.B.

Das Kind, zuvor darauf aufmerksam gemacht, daß es nicht die Frage wiederholen, sondern antworten soll, klopft dann vielleicht so:

Darauf fragt der Lehrer wiederum mit

zurück und erhält als Antwort des inzwischen müde gewordenen Kindes:[1)]

Die Methode Jödes schließt sich folgerichtig der Erkenntnis an, daß die Uräußerung des Menschen aus Bewegung und Ton besteht. Aus dem Strampeln und Schreien des Säuglings entwickelt sich die spielende Bewegung sowie Sprache und Gesang des Kindes. Dabei ist die Bewegung keineswegs eine zweckgerichtete oder unterhaltende wie beim Erwachsenen, sondern unmittelbarer Ausdruck seiner selbst. Ebenso dienen Sprache und Gesang der Äußerung seines Empfindens und Wollens. Daher findet sich das Kind beim Gestalten einer Sprach-, Ton- oder Schrittmelodie selbst wieder; es improvisiert spielerisch und ganz selbstverständlich innerhalb seiner eigenen Grenzen. Indem sich diese Methode am Kind selbst orientiert, unterstützt sie dessen musikalische Entwicklung und erzieht zu musikalisch produktiver Selbsttätigkeit. Als solche hat sie bis heute in der Primarstufe der Schule ihre Berechtigung behalten.

Beispiel einer schöpferischen Liederarbeitung:

An einem praktischen Unterrichtsbeispiel Jödes soll nun gezeigt werden, wie man durch Schaffen zum Nachschaffen gelangt. Dabei wird dem Schüler durch Improvisationsversuche jenes Kräftespiel

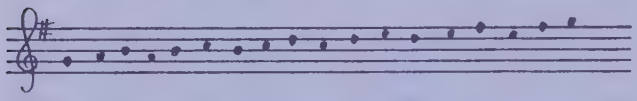
---

1) Vgl. Fritz Jöde, a.a.O., S.89

vertraut gemacht, welches im Lied Gestalt gewonnen hat.

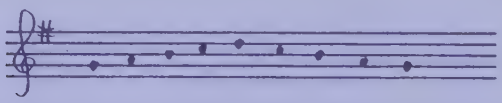
Der verbale Inhalt kann hier außer Betracht bleiben:

Jöde schreibt an die Tafel die Töne g a h und läßt diese nach vorheriger Angabe des 1. Tones summen. Durch seine Aufforderung, diese Melodie als Einheit zu begreifen und sie als solche langsam schrittweise nach oben zu führen, erhält er folgendes Ergebnis:



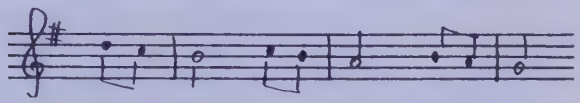
Zuerst führt ein Sänger dann der ganze Chor mühelos diese Tonfolge wieder zum Ausgangspunkt zurück, wobei die Assoziation an ein Spiegelbild die kleine Einheit in diese Bewegung verwandelt.

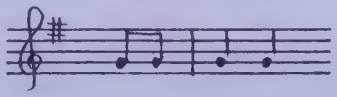
Es ergibt sich nun die Frage, von welchem Ton aus der Rückweg anzutreten ist; aus Erfahrung wissen die Schüler, daß die Oktave als Umkehrpunkt, aber auch die 5. Stufe möglich sind. Diese Linie schreibt Jöde an die Tafel:



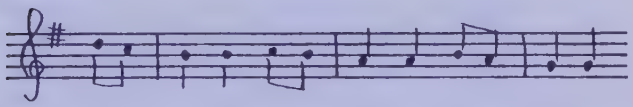
Der Weg hinauf und hinunter soll nun mittels der Dreiton-Melodie gesungen werden, die zugleich rhythmisch zu gestalten ist in der Weise, daß jeweils die beiden ersten Töne auf den dritten zulaufen, ihn als Ziel an-

streben. Man hört nun:

und mit vorgehaltenem Spiegel wieder zurück:

Die Dreiton-Melodie soll aber noch mehr Bewegung erhalten und sich nicht mit einer Halben zur Ruhe setzen, sondern ein wenig tanzen. Die Schüler verstehen nicht gleich, und Jöde erklärt, daß er die Auflösung der Halben in zwei Viertel meine:

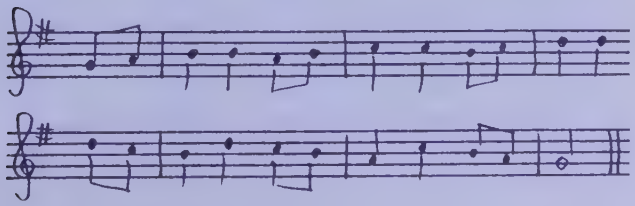


Durch wiederholtes Summen des Auf- und Abstiegs wird der tänzerische Charakter erfahren:



Der Rückweg ist aber noch nicht freundlich genug. Daher bittet er, die von oben kommende Melodiewendung nicht so stehen zu lassen, sondern sie soll "jedesmal ein Auge zurückwerfen auf die Stelle, von der sie herkam".

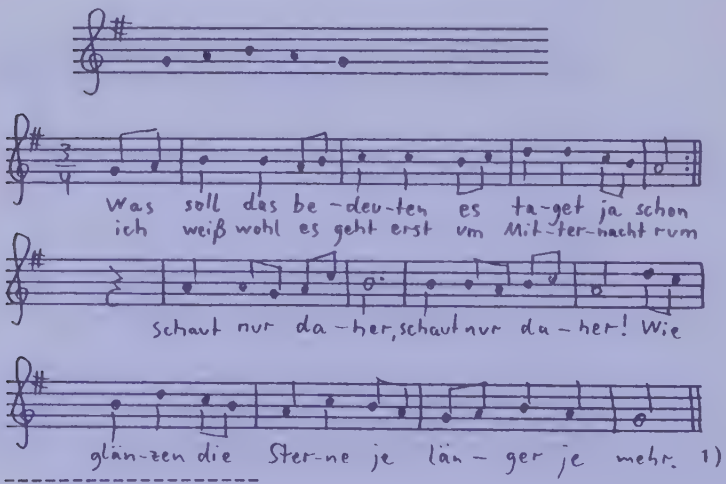
Der Chor singt also nun:



Die Begeisterung über das bisherige Lied ist allerdings nicht groß, da etwas zu fehlen scheint. Jöde erklärt das Unbehagen daraus, daß ein Hinweg und ein Rückweg sinnlos seien, wenn am Wendepunkt vor der Umkehr nicht etwas geschieht, nicht ein neues Tonereignis eingeschoben wird. Dieses muß ganz anders geartet sein, darf sich daher auch nicht auf den Stufen 1,5,8 aufbauen, sondern eher auf der etwas schwebend anmutenden 2. Stufe. So enthält der Zwischenteil jene Grundbewegung:

Nach dieser Vorarbeit kann er seinen Schülern das eigentliche Lied vorstellen. Zum Schluß weist er noch auf die feine Bewegungsparallelität zwischen dem Gesamtablauf des Liedes im Großen:

und den beiden letzten Takten im Kleinen hin:



1)

---

1) Vgl. Fritz Jöde, a.a.O., S.196 ff.

Dieses Beispiel führt vor Augen, wie durch Nachschaffen eine bereits vorhandene aber noch unbekannte Liedmelodie erarbeitet werden kann. Der Arbeitsprozeß verläuft in vielen kleinen Stufen. Eine musikalische Einheit, hier zunächst aus drei Tönen bestehend, wird zur erlebnishaften Tonbewegung, die zu weiterer Gestaltung reizt. Die Anweisung des Lehrers sorgt dafür, daß die musikalische Fortsetzung, die es zu erfinden gilt, in Richtung der tatsächlichen Liedmelodie verläuft. Alle folgenden Stufen der schöpferischen Erarbeitung werden ebenfalls nur durch die gezielte, verbale Führung des Lehrers erreicht.

Gerade darin liegt aber auch ein Problem. Um in dieser Weise ein Volkslied zu erlernen, bedarf es eines außerordentlich guten Kontaktes zwischen Lehrer und Schüler. Es ist nicht nur jener verständnisvolle Herzenskontakt gemeint, der ja sehr schnell erwachsen kann. Dafür aber ist umso mehr eine genaue Kenntnis des diesbezüglichen Vokabulars des Lehrers, mit dem dieser Assoziationsanstöße und Hilfen jeglicher Art bietet, erforderlich. Andererseits wird natürlich ein so erarbeitetes Lied zu einem ungleich viel persönlicheren Besitz als das, welches nach der Methode des Vor- und Nachsingens erlernt wurde. Aus vorher erwähntem Grund scheint daher die nachschaffende Liederarbeitung nur da möglich, wo durch entsprechende Stundenzahl und ohne Einschränkung durch einen Lehrplan genügend Zeit zur Verfügung steht. Nur dann ist die Voraussetzung für das gewünschte Einvernehmen zwischen Lehrer und Schüler gegeben. Auch kann dieses Erfinden bestimmter Melodien erst gelingen,

wenn das Kind gelernt hat, in unserem abendländischen Tonalitätsschema zu denken und die Intervalle singend richtig zu intonieren. Vorbedingung dazu ist ein gewisses Alter und eine entsprechende Ausbildung.

Die Idee Jödes vom schaffenden Kind steht in enger Verbindung zum Volkslied, also zum gegebenen Werk. Es wird deutlich, daß schöpferische Tätigkeit hier in der Phase der 1. Kunsterziehungsbewegung zurückbleibt. Die Möglichkeiten freien Improvisierens ohne ständig unterbrechende Anweisungen und ohne Bindung an das Werk werden noch nicht miteinbezogen.

2.3.3. DIE IMPROVISATION IN DER AUSBILDUNG DER MUSIKLEHRER

Ohne entsprechend ausgebildete Musiklehre wäre jedoch die Durchführung von Reformen unmöglich. Daraus ergibt sich die Frage, inwieweit der Lehrer selbst Gelegenheit hatte, im Laufe seines Studiums Improvisationsverfahren zu üben.

a) Während der Amtszeit Hentschels[1] bereiten sich die Lehramtskandidaten aller Schulgattungen zunächst in Präparandenanstalten vor und besuchen dann ein Lehrerseminar. An solchen Seminaren unterrichten Musikpädagogen, die ihre Ausbildung entweder am Königlichen Institut für Kirchenmusik in Berlin, am Konservatorium in Leipzig oder an anderen Musikinstituten in Berlin und Dessau erhalten haben. Dort mußten sie die

---

1) Vgl. S.48.

Fächer Harmonielehre, Gesang, Orgel, Klavier und Violine belegen. Zur Aufnahme in das Königliche Institut für Kirchenmusik unterzog man sich in der Heimatprovinz einer Vorprüfung, bei der nur im Fach Orgel u.a. Erfindungsübungen verlangt wurden als "Versuche in freien Vor- und Zwischenspielen".[1] Die "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 stellen im Lehrplan für den Musikunterricht an den Lehrerseminaren die höchsten Anforderungen an das Orgelspiel: "Choraltranposition, Übungen im Modulieren, Erfinden kleiner Choraleinleitungen und Zwischenspiele."[2] Hentschel stellt in einem Revisionsbericht von 1872 fest, daß diese im Lehrplan enthaltenen Forderungen der Improvisation von Vor- und Zwischenspielen jedoch nur von wenigen Seminaristen zur Zufriedenheit erfüllt werden.

b) Seit Kretzschmar gehört zur Ausbildung der sechsjährige Besuch einer höheren Schule und eine zweijährige Fachausbildung, die mit der Prüfung für Gesanglehrer abschließt. Eine Ausbildung an den Lehrerseminaren ist ebenfalls noch möglich.
Die Reform Kretzschmars bringt 1913 eine Abänderung des § 114 des "Status der Akademie der Künste" in Berlin mit sich. Erstmals wird das Fach "Methodik des Schulgesanges" in den Unterricht aufgenommen. Auch der § 119, welcher die Aufnahmeprüfung regelt, wird neu gefaßt und lautet für das Fach Orgel nun: "Erfinden 8- bis

---

1) Zbl. 1872, S.161, § 119, in: G. Braun, a.a.O., S.23
2) Ebenda, S.27.

16-taktiger Vorspiele, sowie Sicherheit im Modulieren und im 3-stimmigen Begleiten gegebener Choralmelodien". In der Theorie: "Aussetzen nicht zu schwieriger bezifferter Bässe, korrektes Harmonisieren gegebener Melodien."[1)]

Bisher ist also von einer erzieherischen Improvisation in der Ausbildung der Musiklehrer nichts zu merken. Das Erfinden auf der Orgel entstammt mehr einer Tradition, die mit diesem Instrument verbunden ist, als einer pädagogischen Absicht.

c) Die musikalische Reform Kestenbergs macht sich insbesondere im Bereich der Lehrerausbildung für die höhere Schule bemerkbar. Hier unterrichtet der künstlerisch und wissenschaftlich gebildete Musikstudienrat, der an einem Schulmusikinstitut einer Musikhochschule (Berlin, Köln) oder einer Universität (Königsberg, Breslau) studiert hat. Man erweitert vor allem die pädagogische Ausbildung. Die neu aufgenommene Unterweisung in "Musikerziehung" will ein verständnisvolles Eingehen des Lehrers auf seine Schüler erreichen und ihn befähigen, musikalische Erfindungen nach psychologischen wie auch fachlichen Gesichtspunkten zu beurteilen. So soll er den Grad der musikalischen Erlebnisfähigkeit seiner Schüler, der ja mit der Hörfähigkeit und musiktheoretischen Bildung in Beziehung steht, besser erkennen können. Sodann sind die entsprechenden pädagogischen Schritte zur musikalischen Weiterbildung in die

---

1) Zbl. 1913, S.332, in: Braun, a.a.O., S.35.

Wege zu leiten. Kestenberg setzt folgenden Maßstab: Der Musiklehrer "muß die schöpferischen Keime, die zum musikalischen Erleben und Gestalten drängen, im Unterricht verwerten können dergestalt, daß Instrument und Stimme als äußere Mittel einer gefestigten musikalischen Vorstellung erscheinen."[1] Die Prüfungsordnung verlangt im Fach Musikerziehung: "Verständnis für das Seelenleben und das musikalische Äußerungsvermögen eines Kindes, für seine produktive und receptive musikalische Veranlagung, für die Zusammenhänge zwischen rhythmischem und musikalischem Erleben, Fühlen und innerem Hören."[2]

Auch im Orgelspiel steigen die Anforderungen beim Erfinden liturgischer Vor- und Nachspiele. "Als Nebenfach: Sicherheit im Modulieren und im Improvisieren von 16- bis 24-taktigen Vorspielen. Als Hauptfach: Modulieren mit Verwendung eines gegebenen Motivs. Improvisieren größerer Vor- und Nachspiele für liturgische Zwecke. Der Bewerber muß imstande sein, eine vorgelegte Choralmelodie mehrere Male je nach dem Inhalt der Textstrophen verschieden zu harmonisieren und zu registrieren."[3] Der Lehramtskandidat kann jedoch statt Orgel auch andere Instrumente als Haupt- oder Neben-

---

1) Leo Kestenberg, a.a.O., S. 49
2) Leo Kestenberg, und Walther Günther, Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Schulen Preußens, Berlin 1925. S. 67.
3) Ebenda, a.a.O., S. 64.

fach wählen. In der Musiktheorie muß der Prüfling folgenden Anforderungen entsprechen: "Bearbeitung und Vomblattspiel bezifferter Bässe. Modulieren und Improvisieren am Klavier. Umarbeitung eines Liedes zu einem Chorstück. Entwurf eines Chores oder vierstimmigen Instrumentalsatzes."[1)]

Man erkennt, daß zum ersten Mal der neu eingeführte Unterricht in "Musikerziehung" den Lehrer zu einer erzieherischen Improvisationspraxis in der Schule anleitet. Dabei wird vor allem auf eine psychologische Unterweisung Wert gelegt, die zu verständnisvollem Beobachten und pädagogisch richtigem Führen des Kindes vonnöten ist. Die Improvisationsübungen auf der Orgel haben zwar keinen unmittelbaren Einfluß auf eine schöpferische Unterrichtsgestaltung des Lehrers. Wohl aber fördern solche Künste auf dem Instrument seine eigene Spontaneität und Produktivität. Dadurch formt sich seine Persönlichkeit als produktiver Musiker. So ist er seinen Schülern Vorbild und wird in die Lage versetzt, einen schöpferischen Musikunterricht zu halten.

2.4. EXKURS: RHYTHMIK

2.4.1. ANFÄNGE UND VERBREITUNG

Der gedankliche Ursprung einer Rhythmik im Sinne von Jaques-Dalcroze ist im Ideal gymna-

---

1) Gerhard Braun, a.a.O., S. 145.

stischer Körperbildung zu suchen. Wenn auch die Gymnastik im 19. Jahrhundert durch das von Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) begründete Turnen stark in den Hintergrund gedrängt wird, so lebt sie dennoch in den Schriften der pädagogischen Wissenschaft weiter. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) zum Beispiel unterteilt die Gymnastik in drei Bereiche: "Die geistige Gymnastik ist dasjenige, was die Griechen in ihrer Pädagogik Musik nennen. Im Mittelpunkt der geistigen Gymnastik steht die Sprache, insofern es sich um die Ausbildung der Urteilskraft und der Begriffe auf empirischem Gebiet handelt. Dann folgt eine Art der Gymnastik, die wir zwar schon eine leibliche zu nennen haben, die aber noch zur Musik rechnet; es sind solche leiblichen Übungen, die sich auf das, was im Gebiet der Kunst liegt, beziehen. Dahin gehören Singen, Zeichnen und Handarbeiten. Die dritte Form ist die reine leibliche Gymnastik. Sie ist nicht allein Übung der Kräfte, sondern wird von selbst Darstellung, Darstellung des jugendlichen Körpers in der Mannigfaltigkeit der Bewegung."[1] Die verschiedenen Arten der Gymnastik, bei Schleiermacher noch scharf voneinander getrennt, lassen vor allem zwei Grundaspekte erkennen. Diese weisen in ihrer gedanklichen Erweiterung und methodischen Vereinigung bereits auf die Idee einer rhythmischen Gymnastik hin:

---

1) Franz Hilker nach Schleiermachers Manuskripten für das Wintersemester 1813/14, in: Musische Erziehung, Vorträge, Berichte und Ergebnisse des Kunstpädagogischen Kongresses in Fulda 1949, Stuttgart 1950, S. 114.

1. Körperliche Bewegung ist notwendig zum Hervorbringen von Musik und damit Urphänomen des Musizierens überhaupt. Wenn Musik erst durch körperliche Bewegung entsteht und die Bewegung in der tönenden rhythmischen Gestalt offenbar wird, so läßt sich umgekehrt auch wieder Musik in ihre ursprüngliche Bewegungsenergie zurückwandeln.
2. Körperliche Bewegung wird zur freien und differenzierten Ausdrucksbewegung, wenn sie nicht dem Kraftbeweis, sondern der Darstellung des Menschen selbst in der Vielfalt seiner Möglichkeiten dient. Dieser Gedanke ist auch Grundlage der Physiognomik und Ausdrucksforschung.[1)]

Die Bedeutung der gegenseitigen Ergänzung von geistiger und leiblicher Gymnastik, wie sie durch Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839) aus neuhumanistischem Gedankengut für die philanthropische Erziehung wiederentdeckt worden war, drückt Herbarth (1776-1841) so aus: "Doch vergesse man nie: Die geistige Tätigkeit ist auch gesund, ebenso wie die Tätigkeit der Gliedmaßen und der inneren Organe; es werde alles zusammen in Bewegung gesetzt, so daß es leiste, was es könne, ohne irgendeine Kraft zu erschöpfen."[2)] Seine Bewunderung für den menschlichen Leib drückt Nietzsche allen rationalistischen Ten-

---

1) Vgl. Piderit, Grundzüge der Mimik und Physiognomik, 1858 (erst 1867 veröffentlicht). Gratiolet, über die Physiognomie und die Ausdrucksbewegung, 1865. Darwin, Ausdruck der Gemütsbewegung bei Menschen und Tieren, 1872. Klages, Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft, 1921.
2) Theodor Fritzsch, Johann Friedrich Herbarths Leben und Lehre a.a.O., S. 107.

denzen seiner Zeit zum Trotz im Lobpreis auf den "herrlichen, schöpferischen Menschen"[1] aus. Der darstellende und gestaltende Körper bringt in seiner Bewegung Formen und Rhythmen hervor: "Im Organischen beginnt das Künstlerische."[2] Diese Ideen und Strömungen bilden den geistigen Boden für die spätere Rhythmik. Eine weitere Voraussetzung für das Entstehen der Rhythmik ergibt sich durch eine Realisierung all dieser Gedanken in vermehrter gymnastischer Körperbildung.

Zu Beginn des 20. Jahrhundert verstärkt sich wieder der Wunsch nach gymnastischen Übungen. Viel finden in den sportlichen Leistungen des Turnens keine geeignete Vorbereitung auf das tägliche Leben und auf die körperlichen Anforderungen im Beruf. Auch der mechanische Drill der Methode Jahns stößt immer mehr auf Ablehnung. Besonders die Jugend sehnt sich nach einem natürlichen Körperempfinden in organisch rhythmischer Einheit.

Schon auf dem dritten Kunsterziehungstag vom 13. bis 15.10.1905 in Hamburg spricht Lichtwark den Wunsch aus nach einer Annäherung der beiden Erziehungsgebiete Musik und Gymnastik: Da ihre gemeinsame Wurzel in der rhythmischen Bewegung liege, habe eine solche Verbindung zukunftsweisende pädagogische Bedeutung. Man überhört diesen Ruf, und so bleiben die Fächer vorerst

---

1) Friedrich Nietzsche, Unzeitgemäße Betrachtungen III, Schopenhauer als Erzieher, München 1964, S. 164.
2) Ebenda, Gesammelte Werke, München Leipzig 1919-1922, Band X, S. 128.

weiterhin getrennt.

In dieser Situation entwickelt Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) sein Modell einer rhythmischen Gymnastik, kurz "Rhythmik" genannt. Dabei verbindet er die Gymnastik mit der Musik in einem einzigartigen System. Edouard Chaparède (1873-1940) liefert dazu die psychologische Grundlegung. Die Unzufriedenheit mit der Körpererziehung des 19. Jahrhunderts unterstützt die Verbreitung dieser neuen Methode. Auf dem schweizer Kongreß für Schulmusik 1905 in Solothurn erklärt Dalcroze sein Modell. Auf der 45. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Musikvereins 1908 in Stuttgart führt er die rhythmische Gymnastik erstmals auf deutschem Boden vor. Auf weiteren Vortragsreisen verbreitet er seine Idee auch in anderen deutschen Städten wie Heidelberg, Frankfurt a.M., München usw. 1910 entsteht dank der Privatinitiative der Brüder Wolf und Harald Dohrn ein Schulheim in Hellerau bei Dresden, dessen künstlerische Leitung Dalcroze übernimmt. Aus allen Ländern kommen nun Studierende, um nach einer dreijährigen Ausbildung das Diplom in der neuen Methode zu erwerben. Seit 1923 wird Rhythmik an vielen Musiklehranstalten als Wahlfach oder Pflichtfach eingeführt. So verlangt man vom künftigen Musikerzieher: "Beherrschung der Bewegungstechnik, Kenntnis der Zusammenhänge zwischen musikalischer Metrik, Rhythmik, Dynamik und Schreiten, Laufen, Tanzen. Fähigkeit in der körperlichen Darstellung verschiedener einfacher

und schwerer Rhythmen (Polyrhythmik)."[1]

Der Arbeitsschulgedanke bahnt der rhythmischen Gymnastik den Weg in die allgemein bildende Schule. Die Sehnsucht nach Ausdrucksgestaltung am sinnlichen Stoff wendet sich nun dem menschlichen Körper zu, "sofern er die Mittel bietet, das Innenleben darzustellen und schaffend oder handelnd die Absichten des Geistes (durch seine Organe) zu verwirklichen."[2] Kestenberg und seinem Reformwerk ist es schließlich zu verdanken, daß die Rhythmik in das Unterrichtsprogramm der Volks- und Mittelschule sowie der Unterstufe des Gymnasiums aufgenommen wird. Mit seiner Absicht, Lernmotivationen und Arbeitsprinzipien möglichst aller Fächer in den Musikunterricht zu integrieren bzw. die anderen Unterrichtsgebiete mit musikalischen Elementen in Beziehung zu bringen, erkennt er in der Rhythmik eine einzigartige Gelegenheit der Durchdringung von Musik- und Turnunterricht. So heißt es in den Verordnungen: "Der rhythmischen Erziehung ist besonderer Wert beizumessen. Von Anfang an sind Rhythmen in körperliche Bewegung umzusetzen. Die Pflege des Volkstanzes wird - besonders den Mädchenschulen - in Verbindung mit dem Turnunterricht empfohlen."[3] Unterrichtsstoff für die

---

1) M Erl. vom 6. April 1925, in: Leo Kestenberg und Walther Günther, a.a.O., S. 69.
2) Hugo Gaudig, Die Arbeitsschule als Reformschule, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 1912, Sonderdruck in: die Schule der Selbsttätigkeit, a.a.O., S. 29.
3) M Erl. vom 26. März 1927 (Volksschule), in: Baun, .a.a.O., S. 179.

Unterstufe des Gymnasiums ist das "Erfassen, Darstellen, Erfinden und Niederschreiben einfacher rhythmischer Motive im geraden und ungeraden Takt."[1)]
Zu ähnlichen Ergebnissen, jedoch von anthroposophischer Idee her inspiriert, kommt Rudolf Steiner. So pflegt man in den Waldorf-Schulen die Eurhythmie, welche von Steiner 1912 zunächst als Bühnenkunst ins Leben gerufen wurde. Von der Rhythmik unterscheidet sie sich einerseits durch den geistes-wissenschaftlichen Ansatz. Andererseits will Eurhythmie nicht nur Musik, sondern darüber hinaus auch Sprache in Bewegung umsetzen.

2.4.2. WESEN UND BEDEUTUNG

Wesentliches Merkmal rhythmischer Gymnastik ist die spontane körperliche Reaktion auf rhythmische Bewegungsabläufe einer Musik. Daß die Musik derartige Impulse zu geben vermag, beobachtet Theodor Piderit bei Besuchern eines Konzertes oder einer Oper: "Der eine nickt mit dem Kopfe, der andere trommelt mit den Fingern, ein dritter klopft mit dem Fuße, kurz, in verschiedenster Weise sucht man das durch einen stark markierten Takt hervorgerufene Bewegungsbedürfnis zu befriedigen, sobald eine gefällige, ausgesprochen rhythmische Melodie aus dem rauschenden Meer der Töne auftaucht."[2)] Die in der freien Darstellungsgymnastik sichtbar werdende Reaktion auf rhyth-

---

1) M Erl. vom 6. April 1925 (Höhere Schule), a.a.O., S. 164.
2) Theodor Piderit, Mimik und Physiognomik, 4. Aufl., Detmold 1925, S. 115.

mische Impulse ist nach Dilthey mit Lustgefühlen verbunden; denn in der nachgestaltenden Bewegung findet sich der Mensch selbst als rhythmisches Wesen wieder.[1)]

Wichtigstes Ereignis in der rhythmischen Gymnastik ist die "Realisation", gemeint ist die Übersetzung der immateriellen Musik in den Raum als "Verkörperung" von Musik. Für Dalcroze ist "diese Verkörperung nichts anderes als die spontane Äußerung einer inneren Plastik, von denselben Gefühlen inspiriert, die auch die Musik beseelen... Der Rhythmiker gestaltet (oder gestaltet von neuem) die künstlerische Emotion und erlebt sie zugleich. Die Empfindung vermenschlicht in ihm die Idee und die Idee vergeistigt die Empfindung. Er ist nicht nur der Schöpfer, sondern auch der Darsteller und Zuschauer seines Werkes."[2)]

Ähnlich wie der reproduzierende Instrumentalist beim Spiel sein eigenes musikalisches Empfinden mit zum Ausdruck bringt, kann der rhythmisch Gestaltende den inneren Gehalt einer Musik noch deutlicher offenbaren, da er mit seinem Instrument"Körper"aufs engste und innigste verbunden ist. Jene Kraft aber, welche immer wieder neue Variationen an Bewegungsmöglichkeiten findet, liegt in der Phantasie begründet. Der ungarische Philosoph Palágyi (1858-1924) behauptet sogar, daß die menschliche Phantasie im Grunde nichts

---

1) Vgl. Anmerkung 11.
2) Emile Jaques-Dalcroze, Rhythmus, Musik und Erziehung, aus dem Französischen übertragen von Julius Schwabe, Basel 1921, S. 166.

anderes als "Bewegungsphantasie" ist.[1)]

Natürlich zählt auch Tanz zur körperlichen Darstellung von Musik. Da er jedoch weitgehend an vorgegebene Schrittkombinationen gebunden ist, hat er mit freier Ausdrucksbewegung wenig gemeinsam. Wohl aber wäre das Tanzen des Kindes, wie es uns Jean Paul Richter schildert, als rhythmische Gymnastik aufzufassen, da es noch frei und ungezwungen, ohne vorherigen Plan im Rhythmus der Musik erfolgt.[2)]

Welche pädagogischen Ziele lassen sich nun mit Hilfe der Rhythmik erreichen?
Statt einer Leistungssteigerung einzelner Muskelgruppen ist man auf die harmonische Abstimmung aller Muskelpartien untereinander bedacht. Die Musik selbst wirkt dabei als ausgleichende, ordnende Kraft auf die Bewegungen der Gliedmaßen. Indem man sich ständig darin übt, alle Nuancen von Kraft und Geschwindigkeit bewußt zu steuern, entwickelt sich das rhythmische Bewußtsein. Dieses erlaubt eine exakte geistige Vorstellung des Bewegungsablaufes bereits vor der praktischen Ausführung und verleiht der nachfolgenden Bewegung mehr rhythmische Sicherheit. Damit wächst auch der Mut zur Spontaneität zum Ausprobieren weiterer Bewegungsmöglichkeiten.
Eine spontane körperliche Gestaltung zur Musik richtet sich nach dem individuellen Hörerlebnis. Von der Aufnahmebereitschaft des Ohres hängt das

---

1) Melchior Palágyi, zit. nach: Ludwig Klages, Der Geist als Widersacher der Seele, 3. verbesserte Auflage, 2. Band, 5. Buch, München 1937/54, S. 1025.
2) Vgl. Anmerkung 12.

Gelingen der Realisation ab. Die Rhythmik fördert somit einen differenzierten "Hörsinn", welcher Veränderungen von Tonstärke und Tondauer auch in feinen Abstufungen noch wahrnimmt. Schließlich befähigt die empfindsamere Hörfähigkeit zur schnelleren und bewußten Aufnahme einzelner musikalischer Elemente wie auch der Gesamtstruktur eines Werkes. Das bedeutet für den Musikunterricht der Schule: "Nachdem die gehörte Melodie durch die Muskelbewegungen des Taktierens und der rhythmischen Körperbewegung körperlich empfunden und gegliedert worden ist, ist ihr rein melodischer Ablauf leichter zu erfassen und niederzuschreiben, zumal wenn außerdem ein gewisses Bewußtwerden des harmonischen Ablaufes helfend eingreift...
Selbst sehr schwache Gehöranlagen werden bei folgerichtiger Handhabung dieser Tätigkeit zur Freude des einzelnen und der Klasse gebessert. Ermutigende Fortschritte sind gerade bei Schwachveranlagten festzustellen."[1] Durch ein mehr bewußtes Erfassen der Musik wächst das intensive musikalische Erleben. Dieses wird wiederum Ursache zu noch differenzierterer Ausdrucksgestaltung bei der Verkörperung von Musik. Musikalische Erlebnisfähigkeit und körperliche Gestaltung stehen in Wechselbeziehung zueinander im Sinne einer gegenseitigen Steigerung von musikalischem Fühlen und schaffender Tätigkeit. So kann man mit Rudolf Steiner feststellen: Rhythmik schult "den menschlichen Körper sowohl für den Ausdruck wie für den Eindruck."[2]

---

1) M Erl. vom 1.12.1925 (Mittelschule) - UIII D 6000 UIV, in: G. Braun, a.a.O., S. 175.
2) Christoph Lindenberg, a.a.O., S. 102.

Körperliche Darstellung rhythmischer Bewegungsabläufe einer Musik dient ferner dazu, im Schüler schlummernde musikalische Kräfte wach zu rufen und zu schöpferischem Tun anzuregen: "Die metrischen, dynamischen und vor allem rhythmischen Ausdruckskräfte werden zweckmäßig durch körperliches Ertasten gebildet d.h. durch körperliche Darstellung der rhythmischen Vorgänge, damit Rhythmus als Ausdruck zunehmender oder nachlassender, freier oder gehemmter Aktivität bewußt werde. Die Vereinigung des Denkens, Fühlens und Wollens in Verbindung mit körperlichen Ausdrucksbewegungen macht die rhythmische Gymnastik hervorragend geeignet, der Musik eine Hilfskunst zu sein."[1] Hier erhält die rhythmische Bewegungsgestaltung schließlich die Aufgabe der Harmonisierung von Körper und Geist. Damit trägt sie zur Persönlichkeitsbildung im Sinne der Reformidee Kestenbergs bei. Auf diese Möglichkeit der Menschenbildung hat zuvor schon Dalcroze hingewiesen, wenn er sagt: "Der Rhythmus allein vermag die Einheit der menschlichen Fähigkeiten zu gewährleisten und - wenn ich so sagen darf - jene individuelle Ethik zu begründen, deren Besitz uns erst den Umfang unseres Könnens enthüllt und aus dem menschlichen Organismus gleichsam einen Verband von Ideen, Empfindungen und Eigenschaften, gleichsam eine lebendige Harmonie unabhängiger, aber freiwillig verbündeter Wesensheiten macht."[2] Das Verlangen nach Totalität findet, so Theodor Litt, "in der rhythmisch geregelten, ästhetisch

---

1) M Erl. vom 1.12.1925, a.a.O., S. 176.
2) E. Jaques-Dalcroze, a.a.O., S. 124.

durchgeformten Bewegung des Leibes die schönste Offenbarung jener Solidarität aller seelischen und leiblichen Gestaltungstriebe."[1)]

Eine strenge Rhythmik im Sinne von Dalcroze läßt sich allerdings heute im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen nicht mehr durchführen. Ein Grund besteht darin, daß die Rhythmik dort eben kein eigenes Unterrichtsfach ist, sondern in die Musikstunde integriert werden muß. Nur die Waldorf-Schulen haben Eurhythmie als ordentliches Unterrichtsfach angenommen. Man wird sich also auf die geforderten Unterrichtsziele konzentrieren und da, wo es möglich ist, unterstützende Übungen aus dem Bereich der Rhythmik zu Hilfe nehmen. Ein weiterer Grund zur vorsichtigen und kritischen Übernahme der Methode Dalcrozes liegt in ihrer allzu kasuistischen Form. Durch Vorherbestimmung von Körperbewegungen zu entsprechenden musikalisch rhythmischen Elementen droht die Gefahr einer Intellektualisierung. Den vielfach durch Zivilisation und Leistungsdruck verkrampften Schüler würde ein vorgeschriebener Katalog von möglichen Bewegungen zu bestimmten musikalischen Erscheinungen nur in noch größerer Bewegungshemmung hineinstoßen. So räumt man heute dem rhythmisch Darstellenden größtmögliche Freiheit bei der Wahl seiner Bewegung ein. Dadurch erreicht man eine Lösung der Phantasiekräfte aus jeglicher Verhemmung und eine Entfaltung der schöpferischen Anlage. Zu dieser Lockerung haben vor allem Dalcrozes Schüler[2)] beigetragen,

---

1) Th. Litt, a.a.O., S. 39.
2) Elfriede Feudel, Charlotte Pfeffer, Mimi Scheibhauer.

indem sie bei der Verkörperung von Musik noch stärker den Aspekt der Spontaneität und der Improvisation betonten.

Ein anderes Problem stellt sich bei der Musik, welche der Lehrer zur Bewegung der Schüler auf dem Klavier improvisieren soll. Da ist z.B. ein punktierter Rhythmus in einem kurzen Klavierstück vorzuführen; dabei möge die musikalische Einheit, Bewegungsablauf und Charakter des Notenwertes deutlich herauszuhören sein, und darüber hinaus das Gespielte die Schüler zu spontaner Bewegung anregen. Allgemein läßt sich dazu sagen: Die zur Bewegung erklingende Musik ist bezüglich Stil, Form und Inhalt in so vielen Varianten denkbar, wie das improvisatorische Talent des Lehrers und seine Qualifikation durch Studium und Übung es ermöglicht. Die Rhythmik bildet also heute eine Teildisziplin innerhalb des Musikunterrichtes, auf welche auch in neuesten Lehrplänen immer wieder besonderer Wert gelegt wird.

3. DIE IMPROVISATION SEIT DER ERSTEN BUNDESSCHULMUSIKWOCHE 1955

3.1. RÜCKSCHAU UND AUSBLICK

Die Reformpläne Kestenbergs konnten letzten Endes doch nicht in vollem Umfang verwirklicht werden. Sie erreichten auch nicht die gewünschte Verbreitung. Ursache dafür war wohl die Tatsache, daß durch den langen Unterrichtsausfall während des ersten Weltkrieges zu wenige Lehramtskandidaten eine entsprechende Vorbildung mitbrachten. Die älteren Lehrer, welche noch zur Zeit Kretzschmars ausgebildet worden waren, hielten ihren gewohnten Gesangunterricht. Den neuem Ideen standen sie hilflos gegenüber. Wirtschaftliche Sparmaßnahmen zur Amtszeit Kestenbergs machten eine Vermehrung der Studienplätze für die Ausbildung von Fachlehrern unmöglich. So standen nur wenige geschulte Musikstudienräte zur Verfügung. Von 1922 bis 1930 legten in Preußen 75 Kandidaten die Prüfung für das künstlerische Lehramt in Musik ab. Außerdem war eine zu geringe Zahl an Musikstunden in den Unterrichtsplänen besonders der höheren Schule vorgesehen. Eine weitere Ursache für eine Einschränkung der Reform bildete die wieder wachsende intellektuelle Durchdringung des Musikunterrichtes trotz aller amtlichen Hinweise auf Förderung von Phantasie und Gestaltungsvermögen. Schließlich ist auch die Arbeit Jödes, wie sie uns in seinem Werk vom "schaffenden Kind" begegnet, mißverstanden worden. "Man methodisierte das Darinnenstehende, man machte zu Mechanismen,

was nichts als Anregung Bild und Beispiel war, man betete nach. Man sah nicht das neue Wagnis, das Experiment, das Radikale."[1] Die Aktivierung zu produktiver Selbsttätigkeit wurde als überheblicher Versuch gedeutet, das Kind zum Komponisten machen zu wollen. Dies jedoch sei der Beginn einer wachsenden Ehrfurchtslosigkeit vor dem wahren Kunstwerk.[2]

Die Repräsentanten des Nationalsozialismus sorgten dann später für eine gezielte politische Indoktrination, die sich auch in den Lehrplänen der Schule bemerkbar machte. Der Musikunterricht erfuhr eine Einschränkung seiner Unterrichtsstoffe, wovon auch die Erfindungsübungen betroffen wurden. So heißt es in den neuen Bestimmungen: "Musikalische Erfindungsübungen sind nur da am Platze, wo sie sich zwanglos aus dem Übungszweck ergeben, z.B. bei Nachahmung der Natur in den ersten Schuljahren, bei rhythmischen Darstellungen , besonders aber beim Auffinden der zweiten Stimme."[3] "Unter besonders günstigen Verhältnissen wird der dazu befähigte Musikerzieher seine Schüler und Schülerinnen auch einfache Gehörübungen nieder-

---

1) Ekkehart Pfannenstiel, Aus der Wendezeit der Musikerziehung, in: Fritz Jöde, Leben und Werk, herausgegeben von Reinhold Stapelberg, Trossingen 1957, S. 50.
2) Vgl. August Halm (Leiter der freien Schulgemeinde in Wickersdorf), in: Hilmar Höckner, die Musik in der deutschen Jugendbewegung, Wolfenbüttel 1927.
3) Erziehung und Unterricht in der Volksschule: Richtlinien für Volksschulen, Runderlaß vom 15.12.1939, E II a 3500/ KV (a), in: Ulrich Günther, Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Darmstadt 1967, S. 256.

schreiben oder kürzere Motive weiterentwickeln lassen, jedoch in bescheidenen Grenzen. Keinesfalls darf auf solche gelegentlichen Versuche zuviel Zeit verwendet werden."[1] Statt dessen legte man gesteigerten Wert auf das Lied. Man war nämlich der Meinung, daß das Singen Gemeinschaftsbewußtsein hervorruft und so der nationalsozialistischen Erziehung zur Ideologisierung ihrer Gedanken verhilft. Der besondere Ort, an dem diese Ideen durch ein gemeinsames Gefühlserlebnis beim Musizieren der jugendlichen Generation infiltriert wurden, war die nationalsozialistische Feier.[2] Eine Wirkung des Liedes auf die schöpferischen Kräfte konnte für diesen Staat nicht von Interesse sein. Er fürchtete im Erziehungsideal Kestenbergs die Verselbständigung des Menschen und damit eine Förderung individueller, staatsfeindlicher Tendenzen. Allein schon wegen seiner jüdischen Abstammung war die Auseinandersetzung mit den Ideen Kestenbergs durch Vorurteile belastet.
Dagegen schenkte man der Bewegungsimprovisation mehr Aufmerksamkeit. Seit 1938 trafen sich die Mädchen im Alter von 17 bis 21 Jahren in der Arbeitsgemeinschaft" Glaube und Schönheit", um musikalisch rhythmische Gymnastik zu pflegen. Richtlinien für Volks- und Mittelschule, weniger

---

1) Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule, REM Abl. 1942, in: Ulrich a.a.O., S. 261.
2) Vgl. Anmerkung 1.

die der höheren Schule, hoben die Bedeutung von Rhythmik-Übungen im Unterricht hervor: "Das Gefühl für den rhythmischen Gehalt eines Musikwerkes im ganzen oder für einzelne rhythmische Motive kann durch Körperbewegung unterstützt werden. Einfache Taktier- und Dirigierübungen sowie die Pflege des Gemeinschaftstanzes unterstützen die rhythmische Erziehung."[1] An den Lehrerbildungsanstalten erhielt der Musiklehrer u.a. eine Ausbildung im Fach "Rhythmische Erziehung". Dabei waren folgende Anforderungen gestellt:"Schulung des rhythmisch-metrischen Sinnes, des Sinnes für Phrasierung, Form und musikalische Spannungsverhältnisse in Verbindung und Wechselwirkung mit der Körperbewegung; dabei Übung im Darstellen schwieriger rhythmischer Vorgänge, auch rhythmischer Mehrstimmigkeit. Sofortige Umsetzung gestellter musikalisch-rhythmischer Aufgaben (gespielte und geschriebene Rhythmen) in Körperbewegung. Bewegungsformen nach gegebener Musik, auch Darstellung oder Gestaltung musikalischer Formen. Melodische Improvisation nach gegebenen Rhythmen."[2]

Erst bei Beachtung aller politischen Hintergründe kann deutlich werden, weswegen gerade die Bewegungsimprovisation eine starke Förderung im Musikunterricht erlebte. Alle Lehrinhalte hatten sich dem politischen System unterzuordnen. So

---

1) Runderlaß vom 15.12.1939, in: U. Günther, a.a.O., S. 261.
2) Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich, 1940, in: ebenda, S. 297.

dient die Rhythmik in der nationalsozialistischen Zeit 1. der Disziplinierung des Körpers für gymnastische Vorführungen zur politischen Repräsentation, 2. der Vorbereitung menschlichen Kräftepotenzials auf den aktiven Kampf. Es ist nun nicht so, daß vokale Erfindungsübungen gänzlich aus der Schule verschwunden gewesen wären; denn immer noch unterrichteten Fritz Jöde und andere, zur Zeit Kestenbergs ausgebildete Musiklehrer in der bereits geschilderten Weise. Da die Improvisation im Dritten Reich jedoch keine Weiterentwicklung oder neue Gestaltung erfuhr, soll hier nicht mehr auf solche schon bekannten Unterrichtspraktiken eingegangen werden.

Nach dem zweiten Weltkrieg war man zunächst mit dem Wiederaufbau beschäftigt. Erst 1955 finden sich die deutschen Musikerzieher zur ersten Bundesschulmusikwoche in Mainz zusammen. Sie ist nicht wie die früheren Reichsschulmusikwochen von halbamtlicher Stelle organisiert, sondern von dem neu gegründeten Verband der Schulmusikerzieher und seinem ersten Vorsitzenden, Egon Kraus.

Schon in der Eröffnungsansprache weist Kraus auf die neue Stellung der Schulmusikerziehung hin und deutet sie als weiteres Glied jener Bewegung, die etwa vor 50 Jahren mit Kretzschmar begonnen habe. Mit der Erziehung zur Menschlichkeit als Hauptaufgabe des Musikunterrichtes seien die Reformen Kretzschmars und und Kestenbergs nun weiterzuführen.[1] Die zweite

---

1) Vgl. Musikerziehung in der Schule, Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche im Mainz 1955, herausgegeben von Egon Kraus, Mainz 1955, S. 8.

Bundesschulmusikwoche verdeutlicht den Sinn dieser Aufgabe, indem sie zur inneren Umgestaltung des Musikunterrichtes aufruft und eine schöpferische Musikerziehung im Sinne der zweiten Kunsterziehungsbewegung fordert: An die Stelle des intellektuellen Zugangs zur Musik soll die Empirik treten, und statt der Reproduktion will man den Schüler zu eigener schöpferischer Selbsttätigkeit anhalten.[1] In Anlehnung an Kestenbergs Erziehungsprinzip hebt Kraus ebenfalls die persönlichkeitsbildende Bedeutung einer schöpferischen Musikerziehung hervor: "In unserer durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Welt, die durch arbeitsteiliges Tun, Versachlichung des Lebens, Mittel- und Zweckdenken, Hochwertung des künstlich Erzeugten und soziale Nivellierung charakterisiert wird, kommt es darauf an, Gegenkräfte, vor allem der Phantasie zu wecken. In einer künstlichen Welt der Apparaturen und Berechnungen muß der Sinn für das Ursprüngliche und Urbildliche wieder wach werden. Diese Aufgabe der grundlegenden Menschenbildung weist auch der Musik (wie aller Kunst) ihren festen Platz in der allgemeinen Erziehung zu. Sie ist kein Luxus, kein unnötiges Beiwerk, sondern trägt zur Entwicklung und Bereicherung der Persönlichkeit wesentlich bei; sie ist eine echte Lebenshilfe im Streben des jungen Menschen nach Selbst- und Weltverständnis.[2]

---

1) Vgl. Egon Kraus, Schöpferische Musikerziehung, in: Musik als Lebenshilfe, Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche in Hamburg 1957, herausgegeben von Egon Kraus, Hamburg 1958, S. 111.
2) Kraus , in: Musik und Bildung in unserer Zeit, Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche in Berlin 1961, Mainz 1961, S. 14.

Starke Impulse und praktische Anleitungen zur Phantasie weckenden Unterrichtsgestaltung kommen von Carl Orff, Leo Rinderer, Hans Bergese, Kurt Sydow u.a. Die bisherige Trennung zwischen Melodieimprovisation und Rhythmik wird durch sie weitgehend überwunden im "Ganzheitlichen Unterricht" (Leo Rinderer), der eine Verbindung mehrerer Improvisationsgebiete ermöglicht. Bewegungsimprovisation bezieht sich nun nicht mehr nur auf körperliche Darstellung von Musik, sondern auch auf Bewegungen, die ihrerseits Musik hervorbringen. Hier bietet das Orff'sche Instrumentarium allen Begabungstypen reichhaltiges Übungsmaterial. Das freie Spiel auf dem Instrument ist als melodische oder rhythmische Erfindungsübung zugleich Bewegungsimprovisation und damit "ganzheitliche" Unterrichtsarbeit. Ziel der neuen Improvisationstypen ist die produktive Lied- und Werkerarbeitung wie auch die erlebnishafte Aneignung musikalischer Grund-, Form- und Stilelemente. Diese Entwicklung wird durch die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 stark eingeschränkt, denn nun reduziert man die Zahl der Wochenstunden in den musischen Fächern für den Oberstufenschüler des Gymnasiums auf die Hälfte. Der Schulmusikunterricht gerät damit in eine Situation, die an die Verordnungen vom 1891 erinnert.[1] Zwar kommt die Improvisation in den Stoffplänen der Grund- und Hauptschule sowie der Orientierungs- und Sekundarstufe 2 des Gymnasiums in jüngster Zeit immer stärker zur Geltung. Dennoch wird noch ein langer Weg zurückzulegen sein, bis eine schöpferische Musikerziehung zur selbstver-

---

1) Vgl. S. 47.

ständlichen Unterrichtspraxis gehört.

3.2. KOMBINIERTE IMPROVISATIONSTYPEN IM "GANZHEITLICHEN UNTERRICHT"

3.2.1. INSTRUMENTALSPIEL

Nur wenige Kinder werden beim Singen ruhig dasitzen, sondern versuchen, das gesungene Wort auf dem Instrument des eigenen Körpers durch Klatschen, Patschen und Tanzen selbst zu begleiten. Die klatschenden Hände greifen dann nach Schlägel und klopfen auf tönendes Holz oder Metall. Die sich bewegenden Füße tragen das Kind in rhythmischen Schritten durch den Raum. Um seiner Stimme größere Wirkung zu verschaffen, schickt es seinen Atem durch ein tönendes Rohr.[1] Aus dieser Erkenntnis heraus erarbeiten mehrere Musikpädagogen neue Unterrichtsmittel. So entwickelt Carl Orff zusammen mit dem Instrumentenbauer Maendler ein elementares Instrumentarium nach dem Vorbild "primitiver" Kulturen. Es ist heute als beinahe unentbehrliches Arbeitsmittel in allen Schultypen verbreitet. Zu den Rhythmusinstrumenten des kleinen Schlagwerkes (Triangel, Cymbeln, Becken, Schellenbänder, Schlagstäbe, Rasseln, Kastagnetten und verschiedene Arten von Trommeln) treten Schlaginstrumente mit bestimmbarer Tonhöhe (kleine Pauken, Kesselpauken, Stabspiele wie Glockenspiel, Metallophon, Xylophon

---

1) Vgl. Werner Thomas, Carl Orffs "Musica poetica", Einführung zu der Plattenreihe der "harmonia mundi", in: Orff-Institut-Jahrbuch III 1964-1968, Mainz 1969, S. 116.

und Gläserspiele). Die Blockflöte erhält ihre Bedeutung im Schulmusikunterricht vom zweiten Schuljahr ab durch den Schweizer Musikpädagogen Rudolf Schoch. Dagegen bevorzugt Leo Rinderer für Improvisationsübungen den Schellenbaum, weil dieser dem Schüler das Tonmaterial leicht und übersichtlich vor Augen führt. Die von Peter Harlan eingeführte Fidel stützt mit Gitarre und Gambe den Baß. Gemeinsames Merkmal der Ur- und Grundinstrumente ist ihre unmittelbare Körpernähe; sie bringen den Ton durch Muskel- oder Atemkraft unter direkter Kontrolle von Hand oder Mund hervor. Instrumente mit mechanischen Vorschaltungen und komplizierten Hebelsystemen, wie z.B. das Klavier, gehören nicht dazu. Mit Georg Götsch darf man über das Instrument grundsätzlich folgendes sagen: "Ihr bildender Wert nimmt ab mit der Mechanisierung der Tonerzeugung, etwa gekennzeichnet in den Benennungen: Klanggerät, Tonwerkzeug, Musikinstrument, -apparat, -maschine, -automat. Hier gilt wie im Arbeitsleben das Gesetz: je geistreicher das Hilfsmittel, umso geistärmer seine Handhabung. Der konstruierende Kopf hat der spielenden Hand die Widerstände und damit die Freude des Widerspiels, der überwindenden Meisterung geschmälert. In diesem Sinn ist die Technik ein Spielverderber."[1] Viele Anregungen zur Improvisation auf dem neuen

---

1) Georg Götsch, Epochale Notwendigkeit musischer Erneuerung, in: Musische Bildung, Band III, 1. Aufl., Wolfenbüttel 1956, S. 43.

Instrumentarium bietet Orff in seinem fünfbändigen Schulwerk.[1] Darin werden Bewegungsdrang und Impulse, die aus Laut und Sprache folgen, zum Anreiz für das instrumentale Spiel genommen. Es ist keine abgeschlossene Methode, sondern nur ein Weg; es ist auch keine Kompositionssammlung für Kinder, sondern eine Sammlung von Musikbeispielen. Diese empfindet das Kind als eigene und erfindet als Antwort darauf wiederum neue Musik. "Das Schulwerk will als elementare Musikübung an Urkräfte und Urformen der Musik heranführen", so hieß es bereits im Vorwort der ersten Ausgabe. Dabei liegt die Betonung auf dem elementaren Spiel und der Hinführung zu elementarer Musik. Orff erklärt dazu: "Die Einheit von Musik und Bewegung, die man jungen Menschen hierzulande erst wiedermühsam anerziehen muß, ist beim Kind noch natürlich vorhanden. Diese Tatsache gab mir den Schlüssel für die neue pädagogische Arbeit. Nun rückten die Dinge ganz von selbst an ihre richtige Stelle: elementare Musik, elementares Instrumentarium, elementare Wort- und Bewegungsformen. Was ist elementar? Elementar, lateinisch elementarius, heißt "zu den Elementen gehörig, urstofflich, uranfänglich, anfangsmäßig". Was ist weiterhin elementare Musik? Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine

---

1) Vgl. Anmerkung 2.

Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß. So entstand aus der Arbeit für und mit Kindern das neue Schulwerk. Melodischer Ausgangpunkt war der Kuckucksruf, die fallende Terz, ein Zweitonraum, der schrittweise erweitert wurde zu einer halbtonlosen, durnahen Pentatonik. Sprachlicher Ausgangspunkt waren Namenrufe, Abzählreime und einfachste Kinderlieder. Dies war eine für alle Kinder leicht zugängliche Welt."[1] Das Elementare tritt bei der Entfaltung der natürlichen, schöpferischen Fähigkeiten des Kindes hervor. Es handelt sich dabei also keineswegs um einen Rücktritt oder eine künstliche Vereinfachungsmethode wie die "Lallsprache" des Erwachsenen, mit der er sich dem Kind besser verständlich zu machen glaubt. Am deutlichsten wird das Elementare beim improvisierenden Instrumentalspiel in der inneren Verbindung von Musik und Bewegung. Eine improvisierte Bewegung auf dem Instrument verwandelt sich in Musik und reizt die Zuhörenden zur tönenden Antwort ebenfalls auf einem Instrument oder zur stummen, rhythmischem Bewegung im Raum. So bietet das Instrumentalspiel eine kombinierte Form von Erfindungsmöglichkeiten im schöpferisch gestalteten Austausch und Wechsel von Musik und Bewegumg. Es verwirklicht damit in besonderer Weise die Idee eines ganzheitlichen Unterrichtsprinzips.

---

1) Carl Orff, Das Schulwerk-Rückblick und Ausblick, in: Orff-Institut-Jahrbuch, 1963, S. 16.

Bis das Instrumentarium, vor allem die Technik der Stabspiele, so weit von den Schülern beherrscht wird, daß sie ihre melodischen Einfälle ohne Schwierigkeiten verwirklichen können, benutzt man die Hände zum Klatschen oder Dirigieren, die Füße zum Stampfen oder Tanzen, die Stimme zum rhythmischen Sprechen oder Singen.

Für das Spiel auf elementaren Instrumenten muß das Kind lernen, sich mit Hilfe von gymnastischen Übungen zu lockern und seine Bewegungen rhythmisch zu ordnen. Dies gelingt am leichtesten, wenn man das instrumentale Spiel als kleine rhythmische Bewegung mit der großräumigen Bewegung des ganzen Körpers koordiniert. Das ist dann der Fall, wenn ein Kind z.B. mit einer Trommel in der Hand zu den selbst gefundenen rhythmischen Schlägen tanzende Schritte in den Raum gestaltet. Dabei entwickelt sich ein Gefühl für den eigenen Bezug zum Raum, welches als Spannung erlebt wird.[1)] Von Bedeutung ist das gemeinsame gestaltende Tun; denn die schöpferischen Kräfte entfalten sich durch Instrumentalspiel am natürlichsten in der Gruppe. Das tönende Spiel reift erst in der Erwartung des Widerhalls im Dialog als Frage und Antwort, zur musikalischen Form.

Betrachtet man abschließend das Instrumentalspiel, wie es in der Musikpädagogik Carl Orffs zur Anwendung gelangt, einmal kritisch, so läßt sich

---

1) Vgl. Anmerkung 3.

feststellen: Die relativ einfache Bedienung der Instrumente, die vielfach nur aus einer unmittelbaren Schlagbewegung der Hände besteht, fördert eine Aktivierung auch der musikalisch weniger vorgebildeten Schüler. Solange das melodische Spiel im Bereich halbtonfreier Pentatonik bleibt, ergibt sich trotz verschiedener rhythmischer Bewegung immer ein statisches, in sich ruhendes Klanggebilde. Daher kann selbst bei einer größeren, gemeinsam improvisierenden Gruppe kein melodisch falscher Ton entstehen. So findet der Schüler leichter den Mut zu eigenen musikalischen Äußerungen.

Durch die Bevorzugung von Schlaginstrumenten, sei es mit bestimmbarer oder nicht bestimmbarer Tonhöhe, wird der rhythmisch motorische, menschliche Urtrieb angesprochen. Dieser ist mit Lust verbunden und weckt Freude an weiteren Erfindungen. Dennoch liegt gerade hier auch eine Gefahr: Das Schlagwerkspiel regt vorrangig die rhythmischen Gestaltungskräfte an, vernachlässigt jedoch das Gefühl für melodisch dynamische Spannungsverhältnisse. Es liegt in der Konstruktion z.B. eines Metallophons oder Xylophons begründet, daß ihr Ton zwar die gewünschte Tonhöhe exakt wiedergibt, aber nach dem Erklingen in seiner Lautstärke sofort abebbt. Das Ohr bleibt ungeschult für die Aufnahme der Artikulation eines Tones oder der dynamischen Spannung zwischen zwei Tönen, z.B. beim Gesang oder Violinspiel. Die erlebnishafte Aneignung gerade dieser musikalischen Gestaltungsphänomene ist aber für die Rezeption vokaler und instrumentaler Werke von Bedeutung; denn sie beeinflussen wesentlich den Stimmungscharakter eines Werkes.

Manche Kritiker sehen noch einen weiteren Nachteil des Schulwerkes: Es entfernt das Gehör vom Klangideal abendländischer Kultur. Wie sollte ein Schüler, der ausschließlich nach Orffschen Prinzipien längere Zeit unterrichtet wurde, gefühlvolles Verstehen für den Klang des klassischen Sinfonieorchesters entwickeln?

Daraus folgt: Orff hat für die Improvisation neue Wege gebahnt. Trotzdem darf das gestaltende Spiel auf dem elementaren Instrumentarium nicht zur Ideologie erhoben werden. Es kann nur einen Bereich unter anderen im Musikunterricht unserer Schulen einnehmen.

3.2.2. SZENISCHE UND TÄNZERISCHE GESTALTUNGEN

Das darstellende Spiel in der Schule ist weder eine Nachahmung des großen Theaters noch eine kindgerechte Vereinfachung desselben. Es geht dabei vielmehr um die Betätigung möglichst vieler Wahrnehmungsorgane, um eine Steigerung der Bewegungslust und um die Entstehung eines echten Körpergefühls. Eigene Erfindungen in Sprache und Musik, Bewegung und Tanz, bildnerischem Gestalten und Raumeinteilung geben hier vielfältige Möglichkeiten zu schöpferischem Tun. Die Vereinigung des Spielerischen mit dem Geordneten weckt formende Kräfte, die besonders in der Reifezeit von Wert sind und zu einem geklärten und beruhigten Selbstgefühl verhelfen.[1)]

---

1) Vgl. Richtlinien für die Volksschule des Landes Niedersachsen, mit Einführung und Sachregister, bearbeitet von A. Dumke und B. Schaar, Hannover 1964, S. 97.

Die Inhalte, um die sich das darstellende Spiel dreht, werden vielfach der Umgebung entnommen. Oft aber sind sie auch Phantasieobjekte der Spielenden und rühren von ihrer Vorliebe für Abenteuer, Dramatik und Streiche her.

Georg Götsch berichtet von der Entstehung der Straßenszene "Beim Kartoffelanstehen", die von seiner Berliner Mädchenklasse improvisiert und niedergeschrieben wurde. Die Mädchen der Volksschule waren 12 - 13 Jahre alt:

> "Angeregt durch kleine Märchenspiele und dramatisierte Gedichte, mit denen wir auf Elternabenden unsere Eltern und Freunde zu erfreuen trachteten, hatte sich mehr und mehr die Gewohnheit herausgebildet, all die kleinen und großen Erlebnisse, an denen die Kinder den vertrauten Lehrer und Führer teilnehmen lassen, in den Pausen nicht nur zu erzählen , sondern gleich mit verteilten Rollen, ganz spontan und spielerisch, und ohne irgendein Zutun des Lehrers natürlich vorzuführen. Durch dreimaliges Vorspielen (im Laufe dreier Wochen) und lebhafte kritische und lückenfüllende Mitarbeit der ganzen Klasse entwickelte sich das Ganze von einer Improvisation zu einer gegliederten Szene mit ziemlich klar umrissenen Menschentypen. Rollen sind dabei nie ausgeschrieben worden. Aber für unsere September-Klassenzeitschrift erbat ich mir das Stück schriftlich. Zwei Mädchen sammelten nun die bereits in den Klassenvolksmund übergegangenen Redewendungen der handelnden Personen. Die "Straßenszene" als eine lustige Lebenswelle im Klassenleben hatte auch eine Nachflut: einige Wochen hindurch bekam ich besonders viele selbsterdachte Lieder- und Tanzszenen und nach Märchen und Geschichten eingerichtete Stücke vorgespielt." 1)

---

1) Georg Götsch, Musische Bildung, Band II, 1. Auflage, Wolfenbüttel 1953, S. 38.

für unterstützenden Begleitung von szenischen Erfindungen bietet das Orff'sche Instrumentarium neue Möglichkeiten, da die Spieler über keine umfassendere instrumentale Vorbildung verfügen müssen. Das Beispiel vom "Klein-Flöhchen" und "Klein-Läuschen" in Band V des Orff-Schulwerkes gab Anstoß, weitere Geschichten mit klanglichen Improvisationen auf Instrumenten auszugestalten.

Folgendes Beispiel wurde von einer Gruppe aus elf Teilnehmern vorgeführt:

"Die Uhr des Großvaters. - Das gleichmäßige Ticken der Uhr grundiert fast die ganze Geschichte. St. machte das auf dem Xylophon mit außerordentlicher Genauigkeit. Dabei schwang sein Körper gleichmäßig mit. Zum akustischen Ereignis wurde nun gerade das Aufhören des Tickens, wie es sich an wenigen Stellen aus dem Inhalt ergibt. - Einmal schlägt die Uhr acht, dann neun, dann zehn. Es wäre zu simpel und undramatisch, jedesmal die Schläge auf dem Gong gleichmäßig ertönen zu lassen. Darum: bei acht - Gongschläge, bei neun - die Stimmen raunen die Zahlen mit, bei zehn - es dröhnt nur der letzte Schlag. In den Nachhall des letzten Schlages paukmoduliert jedesmal die Stimme des Großvaters. Eine akustisch reizvolle Aufgabe bot der Satz: Das Kind stand noch einmal auf - (Pauke), ging mit bloßen Füßen zur Uhr hin - (Besen auf Fäkleln), stieg auf einen Stuhl - (Holzblocktrommel) und zog die Gewichte sorgsam in die Höhe - (mit umgekehrten Filzklöppeln auf dem Xylophon gestrichen). - Übrigens bekam das Enkelkind eine lustige kleine Nimbermelodie, die variiert auch als Schlafmusik einsetzte. Die Musikalisierung geschah in Gemeinsamkeit, wobei sich allgemeine Fröhlichkeit verbreitete. Die akustischen Möglichkeiten wurden ausprobiert und im Gesamtzusammenhang noch einmal ausbalanciert. Das Ergebnis löste das Gefühl wohligen Behagens aus."1)

---

1) Kurt Sydow, Geschichten erzählt und verklanglicht, in: Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche, a.a.O., S. 108 f.

Auch der Lehrplan für die Grundschule Bayerns empfiehlt die "musikalische Ausgestaltung vom Märchen: Der Wolf und die sieben Geislein - Goldmarie und Pechmarie." [1] Kurt Sydow stellt fest, daß szenisch-musikaliche Improvisationen besser gelingen, vor allem im Zusammenwirken der Gruppe, wenn sie häufiger erfolgen. Dadurch ist die Gefahr verringert, daß die Phantasie zwischendurch wieder völlig zum Versiegen kommt.

Solche Beispiele zeigen, daß die Improvisation auf einer neuen Stufe der Entwicklung angelangt ist. Man hat sich frei gemacht von der Bindung an das vorgegebene, musikalische Werk; man spielt einfach mit allen zur Verfügung stehenden Ausdrucksmitteln. Nun kann der Schüler die textlichen Inhalte selbst gestalten und darf dazu eigene Melodien erfinden. Er sucht lautmalerische Klänge auf Instrumenten und bewegt sich szenisch darstellend, im Rhythmus seiner eigenen Musik. Kein Lehrer unterbricht dieses spontane Schaffen durch Anweisungen. Den Maßstab für solche Improvisationen bildet nicht das tradierte Lied oder Instrumentalwerk, sondern allein die Phantasie. Der Wert besteht in der Aktivierung aller Gestaltungskräfte und in der freien Selbstaussage.

Bei der Verbindung von Musik und tänzerischer Bewegung lassen sich Improvisationsübungen in zweifacher Weise durchführen:

---

1) E. Kitzinger, F. Kopp, E. Selzle, Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen, Donauwörth, 2. Auflage 1971, S. 299.

1. Das Kind stellt eine Musik körperlich dar, ähnlich wie im Modell von Dalcroze. Es erfindet Bewegungen, die den gehörten rhythmischen Abläufen entsprechen. Ein Erlaß Baden-Württembergs regt für den Musikunterricht an Gymnasien die Übernahme solcher Gestaltungen an; denn dadurch wird der Schüler "vertraut gemacht mit der Ganzheit eines rhythmischen Bewegungsablaufes, den er durch Klopfen, Klatschen oder Schreiten nachgestaltet. Durch lebendiges Umgehen mit rhythmischen Ganzheiten (etwa im Sinne Orffs), durch Frage- und Antwortspiel sowie durch eigene Erfindungsübungen entwickelt er einen natürlichen Bewegungssinn, ein Gefühl für Spannung und Lösung, den Sinn für das Werden der Form."[1] Der Lehrplan für die Grundschulen Bayerns legt nicht nur Wert auf rhythmische Übungen, sondern darüber hinaus auch auf den tänzerischen Charakter der Bewegungen. So sollen die Schüler (einzeln oder in Gruppen) während des Singens von Liedern oder beim Anhören von Musikwerken diese tänzerisch mitgestalten.[2]

2. Das Kind improvisiert auf Instrumenten derart, daß das eigene Spiel andere Kinder zu tänzerischer Bewegung anreizt. Dazu eignet sich insbesondere jenes von Orff eingeführte, elementare Instrumentarium, welches allein mit den natürlichen Körperbewegungen des Kindes bedient werden kann. In diesem Zusammenhang äußert sich Hans Bergese, frühe-

---

1) Erlaß des Kultusministeriums vom 4. Febr. 1957, U Nr. 1252 - K.u.V.1.: Lehrpläne für die Gymn. Baden-Württembergs, herausgegeben vom Kultusministeriums des Landes Baden-Württemberg, Villingen o.J., S. 121.
2) Vgl. Anmerkung 4.

rer Mitarbeiter an der Günther Schule: Es ist "nicht ohne Bedeutung, daß im besonderen Maße gerade jene primitiven Klangwerkzeuge dieses Tanzerlebnis vermitteln, die unmittelbar aus der Singstimme oder aus der Vielfalt des Körperschlages abgeleitet werden; denn ihre Bindung an den Körper und ihre Handhabung aus der Körperhaftigkeit heraus zeigen auf elementare Weise, daß Tanzmusik in Spannung und Entspannung ein körperlicher Akt ist, und daß sie einmal das Abbild vom Bewegungsvorgängen, aber auch das Sinnbild vom tänzerischer Dynamik sein kann."[1)]

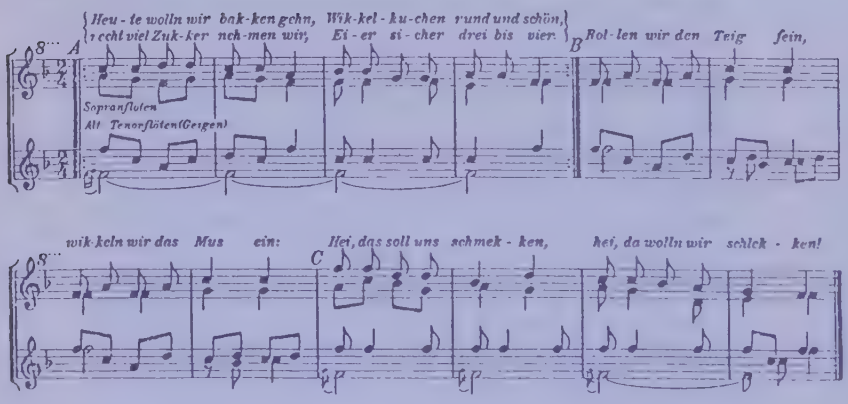
Indem der auf einem Instrument Improvisierende andere zu nachgestaltender tänzerischer Bewegung anregt, kann er selbst wiederum durch die Anschauung der Bewegungsbilder zu weiteren Erfindungen inspiriert werden. Vielleicht aber überträgt er einfach das Geschaute auf sein Instrument und überläßt den körperlich Gestaltenden die Führung. Dann wird der Spielende die Grundbewegung des Gehens, Laufens, Hüpfens, Springens oder Schwingens übernehmen und auch deren mehr oder weniger starke Akzentuierung. Ferner wird er den Spannungsverlauf beobachten und fühlen, wie Tempo, Lautstärke, Gliederung und Artikulation seines Spiels sich unmittelbar aus den tänzerischen Bewegungen der anderen ableiten. Meistens jedoch wechselt die Führungsrolle zwischen tänzerisch und instrumental Ge-

---

1) Hans Bergese, Schulwerk für Spiel-Musik-Tanz, Spielbuch für Tanzmusikanten, Wolfenbüttel 1954, S. 75.

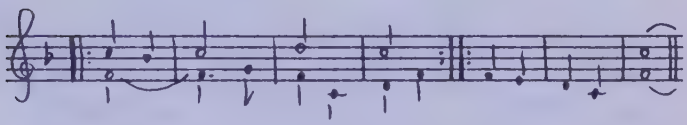
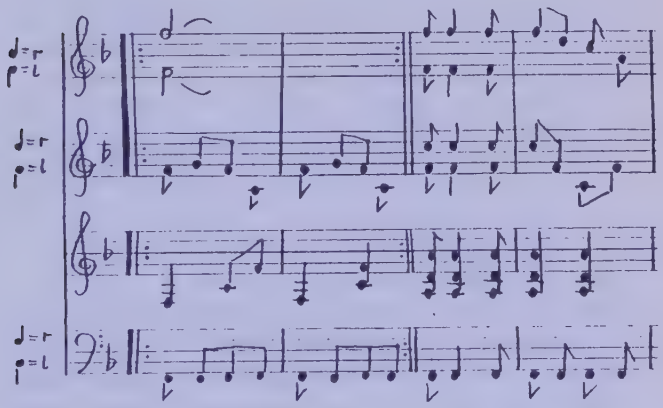
staltenden beständig, so daß ein fortwährendes Geben und Nehmen zwischen beiden stattfindet.

Am folgenden Lied vom "Wickelkuchen" werden beispielhaft Möglichkeiten der improvisatorischen Ausgestaltung durch Instrumente und tänzerische Bewegungen vorgeführt:

Wickelkuchen

"Tanzform: Eine lange Kette von Kindern wird vom ersten Kind in immer kleineren Spiralen zu einer Schnecke "eingerollt"; dann wendet es und rollt wieder aus.

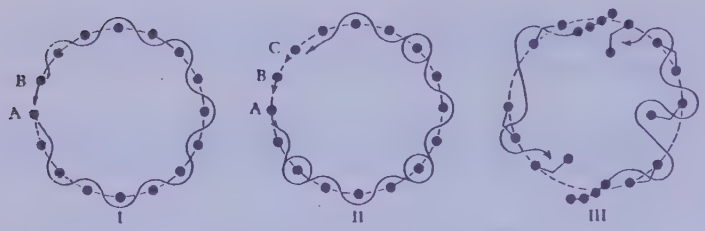
Anregungen:

a) Die rhythmischen Motive der 2. und 3. Stimme geben uns Anregung für eine Klatsch- und Stampfbegleitung, etwa in dieser Weise:

Statt des gegebenen Satzes eine einfachere Begleitung (schweifender Bordun) für Melodieinstrumente:

Für kurzklingende Schlag- und Zupfinstrumente etwa diese Form:

Auf diese Weise können auch rhythmisch-klangliche Vor- und Nachspiele produziert werden. Bei mehrmaligem Durchspiel alle Möglichkeiten versuchen!

b) Die geträllerte oder geflötete Melodie kann auch einfache Laufspiele begleiten: Aufstellung in nicht zu großen Kreisen. Mehrere Kinder, auch zu Ketten gefaßt, laufen Schlängellauf um die anderen - die "Pfähle" -, oder durch Tore, die die Paare bilden, oder umkreisen die anderen nach eigener Phantasie. Die verschiedensten

Formen sind möglich, aber das zügige, vorwärtsstrebende Laufen darf bis zum Schluß nicht unterbrochen werden.



I: A und B laufen. Die nächsten Läuferinnen können durch Berührung oder Umkreisen bestimmt werden, ev. beginnen sie dann sofort ihren Lauf.

II: B und C folgen A auf verschlungenen Wegen.

III: Durch Tore können - ohne und mit Fassung - 2 Dreier- oder Viererketten folgen. Die Führerinnen können nach kurzer Zeit durch Vorstellen ein "Tor" Kind ablösen, das sich der Kette anschließt. In jedes Tor von vorn hineinlaufen!"1)

Einige Voraussetzungen scheinen für die Durchführung dieses Beispiels vonnöten. So ist die Beherrschung rhythmischer Grundbewegungsarten unumgänglich. Dank der elementaren Instrumente können Spieler und Tänzer jederzeit ausgetauscht werden. Der Schüler hat dadurch doppelte Kontrollmöglichkeit für die Realisation eines Rhythmus: Indem er eine Bewegungsart auf dem Instrument zu gestalten sucht, findet er sich

---

1) Hans Bergese, Schulwerk für Spiel-Musik-Tanz, Hans Bergese, Anneliese Scholke, Band I, Singen und Spielen, Wolfenbüttel 1951, S. 11 ff.

auf dem richtigen Weg, wenn der nachgestaltende Tänzer den gleichen Bewegungsablauf erkennen läßt. Umgekehrt kann er eine Grundbewegungsart tanzend in den Raum hineinführen und zugleich hören, ob der nachgestaltende Instrumentalist in den entsprechenden Notenwerten spielt. Wenn solche Übungen dem Schüler vertraut geworden sind, ist die improvisatorische Ausgestaltung, wie sie uns Bergese an dem Lied vom "Wickelkuchen" vorführt, eine durchaus realisierbare Unterrichtsarbeit. Lernziel wäre dabei das erlebnishafte Erfassen rhythmischer Bewegungsabläufe in einem Lied. Das heißt also: Das Lied steht nicht im Mittelpunkt des Unterrichtes, sondern dient als Mittel und Weg. Es weist auf die natürlichen, rhythmischen Grundbewegungsarten zurück, die dem zivilisierten und technisierten Menschen heute vielfach verlorengegangen sind.

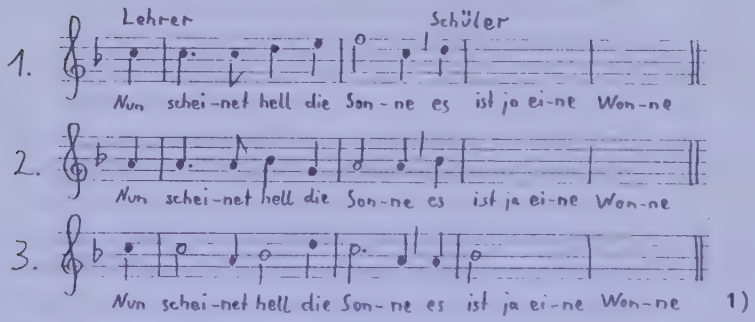
So darf man schließlich feststellen, daß szenische und tänzerische Erfindungsübungen persönlichkeitsbildenden Charakter haben. Denn sie wenden sich unmittelbar an den Schüler als natürlichen und freien Menschen und wecken die Kräfte seiner Phantasie. Darin erweisen sich diese Formen der Improvisation durchaus als Fortführung der Reformen im Sinne Kestenbergs.

3.3. MÖGLICHKEITEN MUSIKALISCHER BILDUNG DURCH ERFINDUNGSÜBUNGEN

3.3.1. WERKKUNDE

Bei der Erarbeitung musikalischer Werke können Erfindungsübungen wertvolle Hilfe leisten, um zu

einer ausdrucksvollen Interpretation zu gelangen. Auf der dritten Bundesschulmusikwoche in München stellt man dazu fest: "Vom Geistbereich der Phantasie her integrieren sich ursprünglicher Gestaltungstrieb des Kindes, Musikbegabung und rationale Bewußtheit weit glücklicher als im bloßen Nachahmungs- und Lernverfahren."[1] In Form einer nachschaffenden Arbeitsweise hatte diese Idee bereits Jöde verwirklicht. Als Grundübung empfiehlt Rudolf Schoch das Erfinden einer Antwort zu einer musikalischen Frage. Die ständige Abwandlung der Melodie über den gleichen Text zeigt dem Schüler die Vielfalt der Möglichkeiten:



1)

Damit nun auch jene Antwort gefunden wird, die in ihrer Gestalt zur Frage paßt, übt man am besten

---

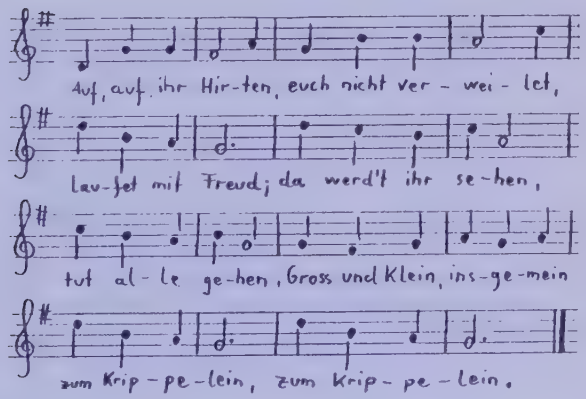
1) Hans Schmidt, Musikerziehung im Wertfeld der Persönlichkeitsbildung, in: Musik und Musikerziehung in der Reifezeit, Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche in München 1959, Mainz 1959, S. 120

rhythmische Erfindungen vor den melodischen. Dabei sind rhythmische Antworten zu klatschen, welche dieselbe Zeitdauer haben wie die vorgegebene Frage des Lehrers. Oder aber der Schüler entwickelt eine rhythmische Phrase weiter, indem er nicht unbedingt an die Zeitdauer gebunden ist, wohl aber an die Ordnung von Spannung und Entspannung. Damit erwächst die rhythmische Weiterführung und Ergänzung aus dem Schwung des gegebenen Anfangsteiles und rundet diesen sinnvoll ab.[1]

Wie man durch das Erfinden von Fortsetzungen ein Lied erarbeiten kann, zeigt Schoch am folgenden Beispiel eines Weihnachtsliedes:

"Besonders vorteilhaft wirken sich die im Lied enthaltenen Sequenzen für die methodische Arbeit aus.

a)

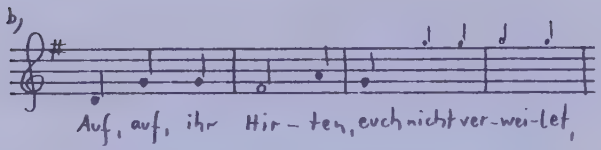


---

1) Vgl. R. Schoch, a.a.O., S. 6.

An der Tafel stand der ganze Text; aber nur das nachstehende Notenbild:

b)

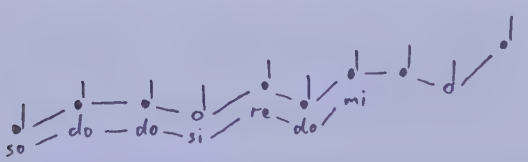


Wir stellten die Stufensilben fest, schrieben sie auf und führten die Sequenz gleich weiter, auf Stufensilben singend.

c)

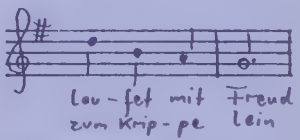
Bei einer anderen, schwächeren Klasse führte die graphische Darstellung zum gleichen Ergebns.

d)



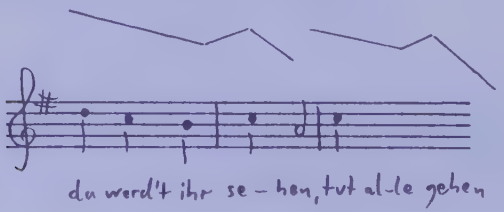
Der Lehrer zeigte anschließend sofort die Noten des nächsten Teiles. Die Schüler sangen, erst mit Stufensilben, dann von Anfang an mit Text.

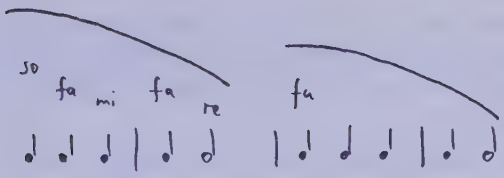
e)



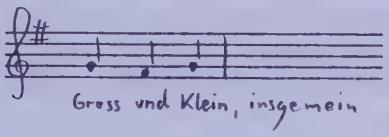
Silben, Sequenzgefühl und Zeichnung halfen für das Gelingen des nächsten Teiles.

f)





Die Fortsetzung bereitete keine Mühe

9/ 

Der Schluß konnte bei e) gezeigt werden."[1)]

Das zweitaktige Anfangsmotiv dieses Beispiels dient als Frage und wird vom Schüler als Spannung erlebt. Er findet dazu nun selbst eine klingende Antwort. Gegenüber Jöde leitet Schoch die Erfindung nicht so sehr durch verbale Anweisungen in die gewünschte Richtung, sondern nimmt graphische Darstellung zu Hilfe. Auf Grund der Werkgebundenheit ist der Anteil von Freiheit beim Schaffen anfangs so gering, daß die Anwendung des Improvisationsbegriffes hier in Frage gerät. Jedoch folgt aus solcher Arbeitsweise eine innere musikalische Weiterbildung, verbunden mit einer Steigerung vom Melodie- und Formgefühl. Der Schüler wird bei häufigem Üben lernen, allmählich von alleine die mit dem Lied identische, melodische Antwort zu erfinden. Dann

---

1) Rudolf Schoch, a.a.O., S. 23 ff.

können auch die Hilfestellungen des Lehrers immer weiter zurücktreten und der freien schöpferischen Tätigkeit des Schülers größeren Raum gewähren.

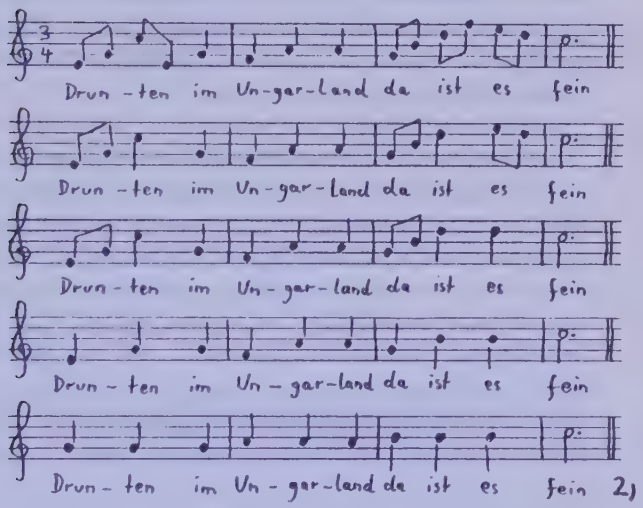
Eine andere Möglichkeit zur Erarbeitung vokaler oder instrumentaler Werke bietet die "Aktualgenese".[1] Sie beruht auf der Fähigkeit, das gehörte Werk innerlich mitzugestalten oder sogar vorauszuerschaffen. Das Verständnis für eine Interpretation hängt damit von der Vorausimprovisation einer Komposition ab. Die Vorbereitungsaufgabe des Lehrers bei der Aktualgenese besteht darin, das musikalische Werk auf seine Grundbestandteile zu reduzieren, es zu seiner "Keimgestalt" zu führen, so daß es "Glied-Charakter" annimmt. Denn nur solche kleinen Ganzheiten bergen im Gegensatz zu Bruchstücken Entfaltungspotenzial in sich. Die Stufen einer natürlichen, sich selbst vollziehenden "Reevolution" sind an der Art zu beobachten, wie z.B. ein kleines Kind ein vorgesungenes, einfaches Volkslied erlernt: Zuerst lallt oder spricht es den Text mit. Dann stellen sich Verbindungen zwischen Rhythmus und Text ein, während das möglicherweise begleitende Eigensingen noch nichts mit der Melodie des Liedes zu tun hat. Auf einer dritten Stufe ahmt das Kind die Richtungen der Tonbewegungen im ungefährer Tonhöhe nach, um dann schließlich die Melodietöne exakt zu differenzieren. Bei schwierigen

---

1) Vgl. Albert Wellek, Musikpsychologe und Musikästhetik, Frankfurt (a.M.) 1963, S. 21.

Liedern empfiehlt sich eine stufenweise Reduktion der Melodie auf möglichst geringen Tonumfang.[1]

Beispiel einer Reduktion nach Hermann Josef Wilbert:



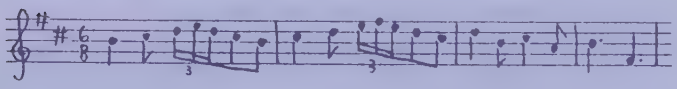
2)

Nach Erarbeiten des rhythmisch gesprochenen Textes durch rhythmische Erfindungsaufgaben wird die Melodie improvisatorisch ebenso wieder zurückentwickelt. Grundgelegt ist diese Arbeitsweise eigentlich schon im Schulwerk Orffs. Die dort enthaltenen Beispiele können mit Werner Thomas ver-

---

1) Vgl. Hermann Josef Wilbert, Die Förderung des musikalischen Gestaltungsvermögens im Kinde (aus der Reihe: Beiträge zur Schulmusik, Nr. 19), Wolfenbüttel und Zürich 1967, S. 5
2) Ebenda, S. 10.

standen werden als "erprobte Reduktion der Musik auf elementare Formeln und Satzmodelle. Ausgangspunkt und Maßstab für die Konzeption elementarer Modelle ist die Überzeugung, daß elementare Grundfiguren der hohen Musik schlechthin immanent sind. So ist jedes Modell im Blick auf die große Musik entworfen und zielt propädeutisch wieder auf sie hin. Elementares Musizieren hat somit - wie jedes Modell - Verweisungscharakter auf das Gestaltganze des Kunstwerks."[1)]

Die Aktualgenese wendet Wilbert auch bei der Erarbeitung von Instrumentalstücken an. So läßt er z.B. den 1. Takt einer Giga von G. Fr. Malipiero aufschreiben und drei weitere Takte dazu erfinden, "wobei die Töne des ersten Taktes im Übergeordneten Sekundgang wiedererscheinen soll:

"2)

Oder er gibt beim Thema der c-moll Passacaglia von J.S. Bach jeweils den ersten Ton jeden Taktes an. Die fehlenden Noten werden dann von Schülern ergänzt. Anschließend vergleicht man den Aussagegehalt der Einzelergebnisse mit dem Original.

An anderer Stelle läßt Wilbert aus den in falscher Reihenfolge aufgeschriebenen Themen wieder

---

1) Werner Thomas, Das Orff-Schulwerk in der höheren Schule - eine kritische Besinnung, in: Musik im Unterricht, 1965, S. 224.
2) H.J. Wilbert, a.a.O., S. 39.

die Originalgestalt der Stücke in dreiteiliger Liedform suchen. Er schreibt Haupt- und Seitenthemen verschiedener Sonaten nun in derselben Tonart und in gemischter Folge auf. Die ursprünglichen Fassungen sind durch paarweise Zusammensetzung dann zu finden. Vor der Behandlung des Schumannschen Liedes "Mondnacht" wird das Gedicht von Eichendorff erläutert. Nun machen sich die Schüler selbst darüber Gedanken, wie ein Vorspiel dazu klingen müßte. So kann die Distanz zwischen "Himmel" und "Erde" aus dem Anfangsintervall und das zweifache "Sich-Niederbeugen" des "Himmels" der"Erde" entgegen zu einem echten Erlebnis werden; denn die Schüler haben den Ausdrucksgehalt durch ihr Vorausschaffen bereits innerlich gehört.[1)]

Ob man nun mit Jöde und Schoch die Fortsetzung eines Liedmotives nach philanthropischem Arbeitsprinzip "selbsttätig und selbständig" findet, oder ob man mit Wilbert eine melodische Grundform werkgetreu ausgestaltet, immer ist dabei die Improvisation an das Werk gebunden. Die Würdigung des Komponisten, der sich im Kunstwerk offenbart hat, und die Ehrfurcht vor der natürlichen schöpferischen Kraft eines Volkes, wie sie im Volkslied überliefert wird, bilden Ziele dieses Unterrichts.

Eine Improvisationspraxis im Dienst der Werkkunde kann noch keine Weiterentwicklung im Sinne der 2. Kunsterziehungsbewegung bedeuten.

---

1) H.J. Wilbert, a.a.O., S. 50.

Die Idee von einer Erziehung, die ihre Inhalte ganz auf den Schüler ausrichtet und dessen schöpferische Kräfte um seiner Menschenbildung willen zu wecken sucht, wurde seit den zwanziger Jahren im Kunstunterricht eher verwirklicht als im Musikunterricht. Denn welcher Kunsterzieher wollte seitdem von seinen Schülern eine Nachbildung der Werke anderer fordern? Es ist zur Selbstverständlichkeit geworden, daß der Schüler im Zeichenunterricht ein gestelltes Thema nach eigenem Empfinden gestalten darf. Die unterstützende technische und künstlerische Anleitung des Lehrers versucht dabei, die Fähigkeit des inneren Schauens zu entwickeln und die möglichen malerischen Ausdrucksmittel zur Realisierung an die Hand zu geben. In der Musikerziehung dagegen vermag man sich nur schwer vom vorgegebenen Werk zu lösen. Als konservative Persönlichkeit ist in diesem Zusammenhang auch Kodály zu nennen. Er lehnt die freie Improvisation des Schülers ab, da "eine derartige Gewichtsverlagerung des Musikunterrichts unvermeidlich eine Erziehung zum Dilettantismus zur Folge" habe.[1] Als Verfechter einer werkgebundenen schöpferischen Tätigkeit schreibt er: "Durch Meisterwerke müssen die Kinder an Meisterwerke herangeführt werden."[2] Zur Entwicklung des Formgefühls führt er z.B. Anfangs- und Schlußmotive

---

1) Erzsébet Szönyi, Aspekte der Kodály-Methode, aus dem Ungarischen übertragen von Stefanie Baksa-Soós, Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Budapest 1973, S. 79.
2) Ebenda, S. 13.

von Liedern vor und läßt dann ähnliche Motive improvisieren. So erhalten die Kinder eine lebendige Vorstellung von möglichen Anfangs- und Schlußformen.[1] Die ständige Kontrolle des Lehrers ist nach Kodály unerläßlich, damit die Improvisation nicht in Disziplinlosigkeit und Willkür ausartet. Mit solchen Auffassungen bleibt Kodály hinter den neuen Bestrebungen, wie sie auf den Bundesschulmusikwochen formuliert werden, zurück. Ein Weg zum werkungebundenen, schöpferischen Musikunterricht zeigte sich bereits bei den musikalisch szenischen sowie den tänzerischen Erfindungsübungen.

3.3.2. STILKUNDE

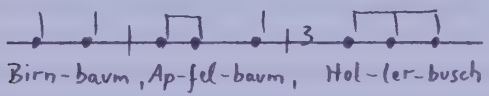
Zur musikalischen Bildung gehört neben der Werkkunde aber auch die Kenntnis verschiedener Kompositionsverfahren, welche u.a. den Stil der jeweiligen Musikepoche prägen. Diese Konstruktionsprinzipien lassen sich zum Teil durch Improvisationsübungen nachahmen. Welche Epochen sich jedoch für solche Gestaltungsversuche eignen und welche Improvisationsverfahren anzuwenden sind, zeigt das Folgende.

Allerdings müssen zunächst gewisse Voraussetzungen erfüllt sein, insbesondere die Beherrschung verschiedener musikalischer Grundelemente. So eignen sich der Schüler in der rhythmisch-metrischen

---

1) Erzsébet Szönyi, a.a.O., S. 52.

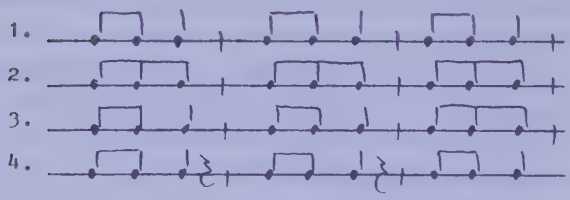
Erziehung ein gewisses Repertoire von rhythmischen Wendungen an. Es ermöglicht rhythmisches Frage- und Antwortspiel, rhythmisches Rondo- oder Echospiel.[1)]
Man erfährt Notenwerte und Taktarten nach Orff am leichtesten über Sprechübungen wie:



"[2)]

ist doch die Sprache "Klangleib" und Urphänomen der Entäußerung. Beim Rhythmisieren von Reimen erlebt der Schüler dann die Möglichkeit der Zusammenstellung verschiedener Notenwerte und ihrer metrischen Einteilung. So ergeben sich bei dem folgenden Spruch mehrfach rhythmische Deutungen:

"Frankenwein, Krankenwein, Neckarwein,



Schleckerwein, Rheinwein, Fein Wein.

---

1) Orff-Schulwerk, Band I, S. 68.
2) Wilhelm Keller, Einführung in "Musik für Kinder", Neufassung, Mainz 1963, S. 36.

3.

4.

"[2)]

Die gewonnenen rhythmischen Wendungen erscheinen noch deutlicher durch "Herauslösen von rhythmischen Motiven aus dem Wortverbund und Darstellen durch das Körperinstrument und kleines Schlagwerk."[1)2)] Es ließe sich z.B. auch die punktierte Note durch die Bewegung des Hinkens darstellen und dann auf ein Schlaginstrument übertragen. Entscheidend ist der Weg, auf welchem Schüler die Notenwerte kennenlernen. Die schlechtere Methode wäre wohl, wenn der Lehrer verschiedene Notenwerte einfach an die Tafel schreiben und damit das Ergebnis vorwegnehmen würde. Über das improvisatorische Finden gelangt der Schüler dagegen zu einem Erleben der Notenwerte, die er erst nachher auch theoretisch begreifen lernt. Damit sein Suchen auf dem Instrument oder bei körperlich darstellender Bewegung zu dem gewünschten Ergebnis führt, bietet der Lehrer assoziative oder rhythmische Worte als Hilfe an.

Zur Erarbeitung von Dynamik- und Tempobezeichnungen wird empfohlen: "Ausführen von laut und leise (bzw. schnell und langsam) durch Singen, durch Klatschen, Patschen, Stampfen, durch Spielen auf dem Schlagzeug, durch Spielen auf

---

1) Lehrplan für die Grundschule Bayerns, a.a.O., S. 300.
2) Vgl. ergänzend dazu auch Anmerkung 5.

Instrumenten mit bestimmbarer Tonhöhe; Erfinden gestischer Entsprechungen und graphischer Zeichen; Gestalten von Liedern, Spielstücken und Improvisationen nach den Gesichtspunkten laut und leise (bzw. schnell und langsam); Reflektieren der von laut und leise bzw. schnell und langsam ausgehenden psychischen Wirkung."[1] Schließlich erlebt der Schüler durch solche Übungen auch die möglichen Zwischenstufen bei Tempo und Dynamik sowie die Relativität aller Bezeichnungen. Musikalische Ausdrucksbegriffe wie z.B. "con espressivo" oder "con fuoco" sind meist selbst so bezeichnend, daß sie sich leicht in alle Übungen einflechten lassen und so aktiv produzierend erfahren werden. "Klangliche Darstellung in improvisatorischen Übungen" regt der Lehrplan der saarländischen reformierten gymnasialen Oberstufe an für Begriffe wie:
"Stationäres Klangband (schmaler und dichter Dauerklang, Cluster oder Akkorde), Klangfeld (Zusammenwirken nicht überschaubarer Einzelaktionen in großer klanglicher und zeitlicher Dichte), Klanglinie (als Glissando in abgestuften Tonhöhen Bezeichnungen)."[2]

Über formgebundene Improvisation, wie sie das Orff'sche Schulwerk in zahlreichen Modellen anbietet, gelangt der Schüler zum Verständnis

---

1) Lehrplan für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, Mainz und Saarbrücken, im Juli 1971, S. 202.
2) Fachdidaktische Kommission Musik, a.a.O., S. 8 f.

der Rondo-, Concerto-grosso- oder Variationsform in der Kunstmusik. So läßt sich nach Keller z.B. rhythmisches Rondospiel im Wechsel von Thema und Couplets aufführen, welche als Zwischenspiel von einzelnen Schülern solistisch improvisiert werden. Das Thema entsteht durch Rhythmisierung eines Textes und wird mit eigenen Geräuschen durch Mund, Hände und Füße hervorgerufen oder mit Schlagwerkspiel vorgetragen. Während der ganzen Übung sorgt eine ostinate Begleitung für die Einhaltung des gleichmäßigen Tempoverlaufes. Eine Ausdehnung des Couplet erfolgt durch Wiederholung der Periode (Vordersatz - Nachsatz), dann auch durch Einschaltung eines Mittelteiles und Wiederkehr (Reprise) des A-Teiles, so daß eine dreiteilige Reprisenform entsteht.[1] Ebenso kann die kleine oder große Liedform zur Aufgabe einer Improvisation gestellt werden. Weiterhin möge der Schüler Gestaltungen versuchen nach "Formprinzipien - Gleichheit (Wiederholung und Wiederkehr), Ähnlichkeit (Entsprechung, Variante, Variation), Ungleichheit (bloßes Anderssein), Gegensatz (konstruktiver Kontrast) - und Formverläufen - Aktion in Ablauf, Erhaltung der Aktion (Continuum), allmähliche Veränderung, Übergang, Steigerung bzw. Rückentwicklung."[2]

Nachdem sich der Schüler eine gewisse Fertigkeit im improvisatorischen Umgang mit den musikalischen Grund- und Formelementen erworben hat, kann er

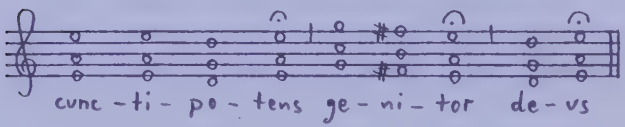
---

1) Vgl. Wilhelm Keller, a.a.O., S. 42
2) Fachdidaktische Kommission Musik, a.a.O., S. 9.

nun Konstruktionsverfahren versuchen, die für den Stil einer Epoche typisch sind. Folgendes Beispiel führt in den Stilbereich des frühen Organum (Quint- und Quartorganum, Organa von St. Martial und Santiago de Compostela). Grundmelodie ist der Kyrie-Tropus "Cunctipotens":

"Ziel ist, den Schülern die Spannung zwischen den gravitätisch dahinschreitenden paraphonen Quint-Quart-Oktav-klängen und den schweifenden, heterophonen und improvisierten Umspielungen zu vermitteln. Diese Umspielungen sollten vokal ausgeführt werden, doch wählen wir zur Erlernung dieser schwierigen, aber befriedigenden Kunst den Umweg über die Stabspiele oder (besser) über Blasinstrumente.

Der Arbeitsvorgang ist folgender: Wahl eines gregorianischen cantus firmus, der in breiten Werten gesungen und paraphon begleitet wird, wobei mehrere Möglichkeiten der Paraphonie, der Oktavlagen und der gemischt vokalinstrumentalen Besetzung (Glockenspiele, Metallophone) probiert werden sollten.



Zur Erlernung der frei-rhythmischen heterophonen Umspielungen dienen zwei Typen als Modell:

1. Umspielung eines Tones.
2. Brücke zwischen zwei Tönen.

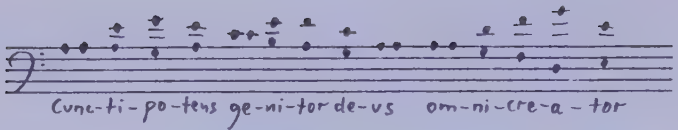
Ausführung auf Xylophonen, eventuell Glockenspiel, besser jedoch auf Blasinstrumenten, eventuell Streichinstrumenten und - vor allem - vokal. Bei gruppenweiser Ausführung (jedem Instrument ein bestimmter Oktavausschnitt) in Kombination mit den paraphonen Klängen entsteht

ein reizvolles, schillerndes Klanggewobe, dessen Nähe zur Neuen Musik bewußt gemacht werden sollte" 1)

Hier lernt der Schüler die Anfänge der Mehrstimmigkeit kennen. Die Improvisation ist in diesem Unterrichtsbeispiel nicht mehr allein pädagogisches Mittel, sondern typischer Bestandteil des Organum. Daher kann der Schüler Möglichkeiten der Umspielung einer Stimme, wie sie bereits in der "musica enchiridiadis" (2. Hälfte des 9. Jahrhunderts) gelehrt wurden, selbst finden. Aus solchen Ergänzungen wächst das Empfinden für den Stil dieser Epoche und damit die Fähigkeit, Organal-Musik stilgetreu zu interpretieren. Empfundene Spannung und Entspannung im melodischen Auf und Ab eines "cantus firmus" kehren in der dazu erfundenen melodischen Ausgestaltung wieder. Daß dabei die vokale Gestaltung oder das Spiel auf Blasinstrumenten der Eigenart dieser Musik besser entspricht als das Orff-Instrumentarium, erkennt Gerd Lisken selbst. Daher wählt er Stabspiele nur als "Umweg" wegen ihrer leichten Bedienbarkeit. Weitere Gestaltungsübungen lassen sich nach dem Vorbild des "Mailänder Traktat"[2] durchführen. Darin wird der Kyrie-Tropus folgendermaßen überliefert:

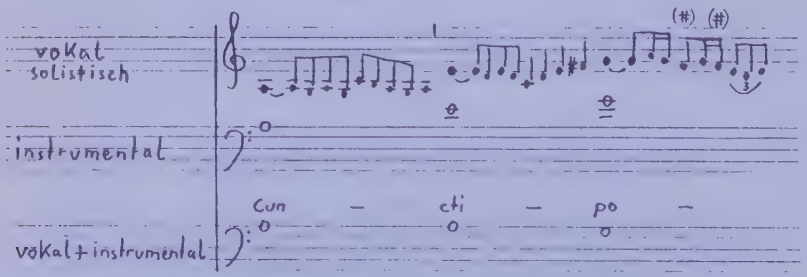
---

1) Gerd Lisken, Hinführung zu mittelalterlicher und neuer Musik mit Hilfe des Orff-Instrumentariums, in: Musik und Bildung, 1969, S. 22.
2) Herausgegeben von E. de Coussemaker in Histoire de l'harmonie au moyen âge, Paris 1852, S. 125 ff, zitiert in: Thr. Georgiades, Musik und Sprache, das Werden der abendländischen Musik, dargestellt an der Vertonung der Messe, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1954, S. 25.

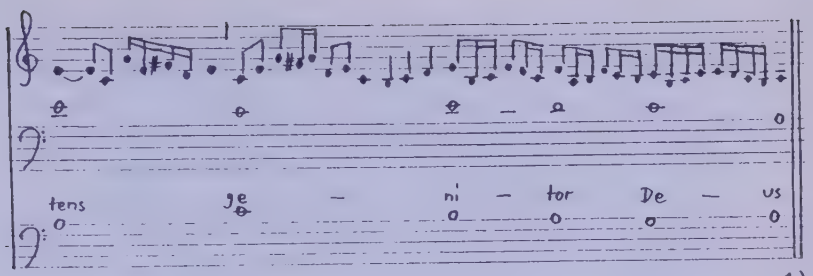


1)

Im frühen Organum setzte sich der Klang aus Melodieton des "cantus firmus" und einer darüberstehenden Quart als Begleitton zusammen. Durch Verdoppelung von Stimmen in der Oktav ergab sich die Quint als sekundäres Begleitintervall. Nun erhält auch die Quint selbständigen Charakter und kann mit Prim, Quart und Oktav zur improvisatorischen Gestaltung einer Begleitmelodie benutzt werden. Im Musikunterricht können natürlich auch andere geeignete cantus firmi durch solche Organaltechniken ausgestaltet werden. Erweiterungen durch Oktavieren und Umspielen von Begleitstimmen sind möglich wie ein Traktat des 12. Jahrhunderts zeigt.[2] Hierzu das Beispiel eines vokal-instrumental gestalteten Organum über "cuntipotens" von Georgiades:



---

1) Thr. Georgiades, a.a.O., S.25.
2) Vgl. R. v. Ficker, der Organumtraktat der Vatikanischen Bibliothek Ottob. 3025, Kirchenmusikal Jahrbuch 1932, S. 65 ff., zitiert in: Thr.Georgiades, ebenda, S. 27.

1)

Spätere Stilepochen lassen sich in der allgemeinbildenden Schule nur schwer über den Weg der Improvisation erarbeiten. Die Harmonielehre bildet ein starkes Hemmnis. Außerdem entspricht der Klang des zur Verfügung stehenden, elementaren Instrumentariums keineswegs dem barocken, klassischen oder romantischen Orchester.

Diese Probleme entfallen jedoch, wenn einige Musikrichtungen des 20. Jahrhunderts durch eigene Erfindungen darzustellen sind. So benötigt man zur improvisatorischen Erarbeitung dodekaphonischer Kompositionstechniken Stabspiele. An einem Beispiel Wilhelm Kellers wird nun eine Verfahrensweise vorgestellt:

> "Eine Zwölftonreihe wird in vier dreitönige Grundgestalten zerlegt. Vier Schülern wird je ein Stabspiel und je eine Grundgestalt zugeteilt. Die Aufgabe lautet nun, diese Grundgestalten durch Rhythmisierung zu motivieren. Der erste Spieler beginnt mit der Rhythmisierung der ersten Grundgestalt. Der zweite greift das Motiv des ersten auf, verliert es oder spinnt es fort, der dritte geht auf den zweiten ein und der vierte beendet die erste Phase, das Thema, welches sich mit dem Ende der Zwölftonreihe abrundet." 2)

---

1) Thr. Georgiades, a.a.O., S. 27.
2) Wilhelm Keller, Erfindungs- und Improvisationsübungen zur Einführung in die Neue Musik, in: Musik im Unterricht, 1964, S. 314.

Nach Schönbergs Regel von der Möglichkeit der Repetition eines jeden Tones, solange der nächste Reihenton noch nicht erklungen ist, kann die Grundgestalt improvisatorisch erweitert werden. Oktavversetzung, Umkehrung und Krebs bieten weitere Möglichkeiten der Improvisation für jeden Spieler.[1]

Um dagegen möglichst viele Schüler an solchen Übungen mit der Zwölftonmusik zu beteiligen, scheint eine andere Grundstellung sinnvoller: Zwölf Schüler stellen sich nebeneinander mit je einem Klangstab in chromatischer Reihenfolge. Dahinter nehmen weitere zwölf Platz, deren Klangstäbe eine Oktave höher als die des Vordermannes sind. Die jeweils hintereinander stehenden Paare bleiben stets zusammen, wechseln nun aber innerhalb der zwölf Plätze. So entsteht aus der chromatischen Reihe eine Zwölftonreihe. Oder ein Anführer erfindet eine Reihe und stellt zu ihrer Realisierung die Schülerpaare in die gewünschte Reihenfolge. Die rhythmische Gestaltung wird dadurch erreicht, daß jeder Spieler durch sein eigenes Spiel nach kürzerer oder längerer Zeit den vorher erklungenen Ton beendet. Eine Veränderung der Grundreihe erfolgt durch rhythmische Variation, Oktavierung und Krebs. Eine Umkehrung ist auch möglich, wenn bei der chromatischen Ausgangsposition die hintere Reihe sich gegenläufig zur vorderen aufstellt. Das heißt: Die Klangstäbe der 1. Reihe folgen in

---

1) Wilhelm Keller, Erfindungs- und Improvisationsübungen, a.a.O., S. 314.

bezug auf die Tonhöhe von unten nach oben, während die chromatische Leiter der 2. Reihe von oben nach unten verläuft. Natürlich läßt sich die für eine Umkehrung gebildete Grundstellung auch zugleich mit der vorherigen als 3. Reihe verbinden. So entsteht folgendes Bild:

3.	c'	h		ais	a		gis	g	fis	f	e	
2.	c'	cis'	d'	dis'	e'	f'	fis'	g'	gis'	a'	ais'	h'
1.	c	cis	d	dis	e	f	fis	g	gis	a	ais	h

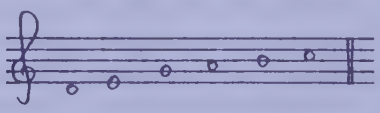
3.		dis	d		cis							
2.												
1.												

Dieser Organisationsplan hat gegenüber dem Beispiel Kellers den Vorteil, daß eine zahlenmäßig größere Schülergruppe aktiviert werden kann. Der reibungslose Ablauf einer so gespielten Zwölftonreihe bedarf großer Konzentration und eines guten Kontaktes unter allen Mitspielern. Jeder Schüler trägt selbständig Sorge für seinen Ton. Zusätzlich obliegt ihm die Verantwortung für seinen eigenen, richtigen zeitlichen Einsatz, der ja die Tondauer seines Vorgängers bestimmt. In dieser Organisation kommt für den Schüler bereits der eigentliche Grundcharakter der Dodekaphonie zum Ausdruck: Jeder Ton ist funktional eigenständig, herausgelöst aus jeglichem tonalen Bezugssystem, dennoch aber notwendiges Glied innerhalb der Reihe. Damit ist die Improvisation bei der Darstellung von Zwölftonmusik und deren Verfahrensweise eine musikpädagogisch wertvolle Hilfe.

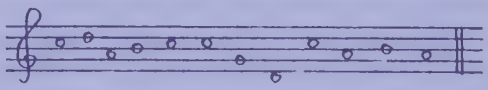
Eine punktuelle Kompositionsweise im Sinne von Werben kann folgendermaßen eingeführt werden:

"Jeder Schüler bekommt ein Schlaginstrument in die Hand, wobei auf möglichst abwechslungsreiche Klangfarben zu achten ist: Trommel, Triangel, Holzblocktrommel, Becken verschiedener Größe, Zymbeln, Rasseln und auch einzelne Klanghölzer und Klangstäbe. Die Spieler werden im Halbkreis um einen "Dirigenten" gruppiert, der als der eigentliche Improvisator durch Handzeichen Reihenfolge, Rhythmus und Tempo des Erklingens der einzelnen Instrumente bestimmt. Die Schüler wechseln sich in der Leitung ab. Das Orchester ist also gleichsam das Instrument, auf dem der Leitende spielt. Taktmäßige Bildungen sind zu vermeiden, der Rhythmus soll frei wirken, um den Eindruck "punktueller Streuung" zu erreichen." 1)

Zum Schluß sind noch musikalische Würfelspiele [2] zu erwähnen, die sich zur Einführung in aleatorische Kompositionsprinzipien eignen. Bei diesen Spielen wird eine Sechstonreihe zugrund gelegt, da der Würfel sechs Zahlen angibt.



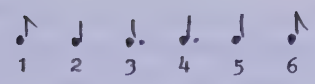
Aus zwölf Würfen ergab sich folgende Zahlenreihe:
"6 1 4 5 6 6 3 1 6 4 5 4"
Übertragen auf die Grundreihe entsteht diese Melodie:



Wie Tonhöhe lassen sich Tondauern mit einem vorgegebenen Repertoire erwürfeln. Wir gewinnen mit drei Dauern, denen die sechs Würfelzahlen wie folgt zugeordnet werden:

---

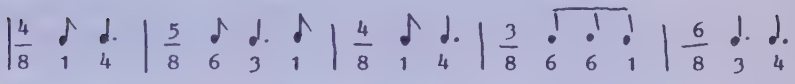
1) Wilhelm Keller, Erfindungs- und Improvisationsübungen, a.a.O., S. 315.
2) Anmerkung 6.



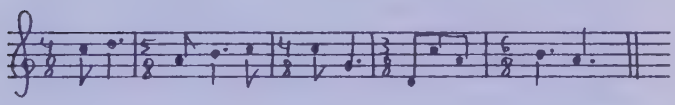
Kombiniert mit einer Zahlenreihe von zwölf Würfen

1 4 6 3 1 1 4 6 6 1 3 4

ergibt sich die folgende, hier bereits einer Taktgliederung unterworfene Reihe von Tondauern:



Die Verbindung dieser erwürfelten Reihe von Tondauern mit der erwürfelten Melodie bringt folgendes Ergebnis:



1)

Die Beispiele zeigen, daß man zu einigen Kompositionsverfahren und damit auch zu den entsprechenden Zeitstilen durch Improvisationsübungen ein engeres Verhältnis gewinnen kann. Dazu eignen sich insbesondere die Stile jener Epochen, welche nicht harmoniegebunden sind. Dann bleiben die Schüler nämlich beim Improvisieren frei von der zusätzlichen Belastung harmonischer Gesetzmäßigkeiten. So lassen sich Erfindungsübungen im Stil mittelalterlicher Organa durchführen wie auch in verschiedenen Stilrichtungen unseres 20. Jahrhunderts. Der Lehrplan für die reformierte Oberstufe des Gymnasiums in Bayern erwähnt zu der Erarbeitung stilistischer Merkmale sehr allgemein: Zur Ent-

---

1) Theodor Warner, Zur Improvisation, Musikalische Würfelspiele, in: Musik im Unterricht, 1968, S. 102.

deckung "harmonischer Spannungsfelder vom Organum über die Kadenzharmonik zum Cluster" mögen Improvisationsübungen als Unterrichtsverfahren gewählt werden. Schließlich soll das "Nachahmen und Erfinden dynamischer Spannungsverläufe" die dynamischen Erscheinungen z.B. in Ligetis "Atmosphères" verständlich machen.[1] Weitere Vorschläge zu einem improvisatorischen Arbeiten mit neuesten musikalischen Konstruktions- und Organisationsprinzipien werden in den Unterrichtsmodellen des Anhanges vorgelegt.

Es wurde dargestellt, wie man typische Zeitstile der Musik durch schöpferische Selbsttätigkeit erfahren kann. Von Bedeutung ist dabei die Tatsache, daß keine strenge Bindung an ein vorgegebenes Werk gesucht wurde. Dennoch bieten die genannten Beispiele keine Gefahr einer möglichen Disziplinlosigkeit, wie sie Kodály befürchtet hatte.[2] Denn an die Stelle der Werke sind Sachverhalte, Formprinzipien, Organisationsregeln und Spieltechniken getreten, die den Erfindungen Sinn und Zusammenhalt verleihen. So setzen sich heute neben einer werkgebundenen Improvisationspraxis auch freie Gestaltungen im Sinne der 2. Kunsterziehungsbewegung durch. Damit ist eine schöpferische Musikerziehung ins Leben gerufen, die durch eigenständiges Schaffen des Schülers musikalische Bildung fördert.

---

1) Schulreform in Bayern, Kollegstufe am Gymnasium, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultur, München 1972, S. 348. (Modell für die Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien als Kollegstufe).
2) Vgl. S.128.

4. UNTERRICHTSVERSUCHE IM HEUTIGEN GYMNASIUM

Seit der 1. Bundesschulmusikwoche 1955 haben sich im Musikunterricht der Schule immer mehr auch freie Improvisationsübungen durchgesetzt. Sie streben in erster Linie nicht ein musikalisches Werk an, sondern dienen dem heranwachsenden Menschen und seiner musikalischen Bildung. Damit hat der Musikunterricht eine längst fällige Entwicklung nachvollzogen und dieselbe Stufe erreicht wie der Kunstunterricht. Freies musikalisches oder bildnerisches Schaffen erhält als individuelle, persönliche Ausdrucksgestaltung erzieherischen Wert. Es handelt sich dabei nicht um ein völlig ungebundenes Improvisieren, welches ins Uferlose und Chaotische führen würde. Vielmehr ist die freie Auswahl aus verschiedenen zur Verfügung gestellten Möglichkeiten gemeint. Das Angebot an klingenden Materialien, Bedienungsweisen und Regelbindungen ist zum Teil den Kompositionsverfahren der neuen Musik seit dem 2. Weltkrieg entnommen. Außerdem kamen viele Anregungen auch von der Musikpraxis außereuropäischer Kulturen. Allein schon die Einführung eines elementaren Instrumentariums durch Orff zeigt deutlich diesen Einfluß. Damit ist die heutige Improvisationsweise zwar auch vom musikalischen Werk abgeleitet und darin an dieses rückgebunden, eröffnet aber zugleich Möglichkeiten zu eigenen, ganz neuen Gestaltungen.

Freie Improvisation ist daher in dem Sinn als frei zu verstehen, daß sie werkungebunden - d.h. nicht zum Werk hinführend - jedoch werkrückgebunden ist, also sich einiger seiner Konstruktions- und Organisationsprinzipien bedient. Ziel von freien Erfindungsübungen war zunächst die Vertiefung des Musikverständnisses, wie das vorausgegangene Kapitel gezeigt hat.

Im Folgenden werden nun besonders die heutigen Möglichkeiten werkungebundener Improvisationen dargestellt. In drei Unterrichtsreihen und einem sich anschließenden Improvisationskonzert wird der Versuch eines schöpferischen Musikunterrichtes unternommen, der den Zielen der 2. Kunsterziehungsbewegung gerecht werden soll. Im Mittelpunkt steht dabei die Person des Schülers und seine musikalische Ausdrucksgestaltung. Weitere Ziele, welche sich der Verfasser bei diesem Vorhaben gesetzt hat, sind: Einerseits die Entfaltung der schöpferischen Anlage im heranwachsenden Menschen, die sich nach außen in musikalischer Produktivität auf dem Instrument, mit der eigenen Stimme oder in ganzkörperlicher rhythmischer Bewegung bekundet.

Andererseits das Erlernen kooperativen Verhaltens bei der Gruppenimprovisation; hier geht es um das rechtzeitige Erkennen und sinnvolle Abwägen der Möglichkeiten, sich führen zu lassen aber auch selbst anderen eigene Ideen und produktive musikalische Beiträge zu ge-

ben.
Daß die Erfüllung dieser Zielvorstellung den jungen Menschen allgemein zu produktivem Denken und Handeln befähigt wie auch zum kooperativen und demokratischen Verhalten im Alltag, ist zu vermuten. Es zu beweisen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, obgleich Untersuchungen in solcher Richtung durchaus wünschenswert wären.

Nun ist noch nach der Unterrichtsmethode zu fragen, die den Schüler zum erwähnten Hauptziel bringt. Die Wahl der Methode hängt von der gestellten Unterrichtsaufgabe ab. So wird die induktive Arbeitsweise angewandt, wenn man explorativ beginnt und dann, von einem Klangereignis inspiriert, zu einer freien Ausdrucksimprovisation gelangt. Oder man geht den deduktiven Weg, indem man bei einer Gruppenimprovisation beeinflussende Faktoren eigenenSpiels entdeckt und dieses immer differenzierter gestaltet im Hinblick auf das gemeinsam zu gestaltende Werk. Auch die dozierende Methode ist möglich: Der Lehrer schreibt Normen und Regelbindung für eine Improvisation selbst vor. Dadurch bleibt mehr Zeit für die Beobachtung von innermusikalischen Abläufen und gruppendynamischen Entwicklungen. In den Unterrichtsstunden greifen diese verschiedenen Methoden meist ineinander über.

Es wird auch gezeigt, wie mit Hilfe eines Soziogrammes Gruppenimprovisationen nach erzieherischen Gesichtspunkten organisiert wer-

den können. Die Unterrichtsreihen münden schließlich in ein Improvisationskonzert.

Die Unterrichtsreihen wie auch die Vor- und Nachbereitung des Konzertes wurden mit Schülern des Gymnasiums im Ramen des regulären Musikunterrichtes durchgeführt; die Aufführung fand abends in einer geeigneten Kirche statt. Alle Schüler, die sich an den Improvisationsaufgaben beteiligten, hatten zuvor noch keinerlei Erfahrung mit musikalischen Erfindungsübungen gemacht. Insofern mußte mit allen Beteiligten, ob in tieferen oder höheren Altersklassen, die gleiche Aufbauarbeit geleistet werden. Die folgenden Unterrichtsbeispiele dienen dazu, diesen Vorgang zu verdeutlichen. Stellvertretend für die 12 Klassen aus Unter-, Mittel- und Oberstufe des Gymnasiums, die sich in der musikalischen Improvisation übten und später auch das Improvisationskonzert gestalteten, möge hier die Unterrichtsarbeit von 3 Klassen (Klasse 5 - Unterstufe; Klasse 8 - Mittelstufe; Klasse 12 - Oberstufe) beschrieben werden.

Voraussetzung für vielseitige Improvisationsmöglichkeiten ist ein nicht zu enger, gleichmäßig beleuchteter und leicht zu belüftender Klassenraum mit beweglichen Möbeln, die man nach Bedarf einfach beiseite schieben kann. Der hier zur Verfügung stehende Musiksaal war außerdem ausgerüstet mit 2 Flügeln und vielen Klangkörpern aus dem Orff'schen Instrumentari-

um (Pauken, Trommeln, Schellen, Klangstäbe, Metallophon, Xylophon, Vibraphon).

4.1. UNTERRICHTSREIHE EINER KLASSE 5 - THEMA: DER WEG ZU EIGENER MUSIKALISCHER GESTALTUNG.

Die Klasse 5 eines Saarbrücker Gymnasiums, welche an dieser Unterrichtsreihe teilnahm, bestand aus 36 Schülern im Alter von 10 bis 11 Jahren. Davon sind 19 Jungen und 17 Mädchen. Entwicklungspsychologisch gesehen befindet sich der Schüler dieses Altern in der "späten Kindheit". Diese spielfreudigste Phase im Leben des Menschen ist zugleich der psychologische Ansatzpunkt für den Pädagogen bei der Einführung musikalischer Erfindungsübungen. Vier Arten des Spiels erscheinen hier besonders relevant, weil sich daraus in ganz natürlicher Weise musikalische Improvisationsspiele ableiten lassen:

1. Das Illusionsspiel:

Im Illusionsspiel überträgt das Kind Wahrnehmungen, die infolge noch mangelnder Erkenntniskraft mehr phänomenologischer Art sind, auf Gegenstände, Eigenschaften und Funktionen seiner Umwelt.

2. Das Explorationsspiel:

Damit ist der spielerische Umgang mit Materialien gemeint, die sich in der Umgebung finden. Diese werden aktiv exploriert, das heißt: erforscht nach Beschaffenheit, Eigenschaften, Veränderungen und Auswirkungen auf anderes Material. Das Kind entdeckt so seine nähere Umwelt und gewinnt darüber Informationen, die ihm dann eine eigene Gestaltung des Materials ermöglichen.

3. Rollenspiel:

Das Rollenspiel gibt dem Kind die Möglichkeit, verschiedene Lösungen für bestimmte Situationen auszuprobieren, ohne dafür die Konsequenzen tragen zu müssen.

4. Regelspiel:

Dazu zählen Spiele, die innerhalb eines festgesetzten Ordnungsschemas veranstaltet werden.

Die 1. Unterrichtsreihe dient dazu, die Klasse erstmals mit Erfindungsübungen vertraut zu machen. Es sind vor allem die Grundlagen für eigene musikalische Gestaltungen zu legen. Die ersten vier Stunden der Reihe stellen noch keine eigentlichen Improvisationsaufgaben dar, sondern sind als Vorbereitung gedacht. Das Kind erfährt dort erst einmal die verschiedenen Materialien als mögliche Klang- oder Geräuschur-

sache. Es lernt vor allem die akustischen Ereignisse mit dem Gehör exakt zu differenzieren, um sie später bewußt in erfinderischer Weise einsetzen zu können.

4.1.1. NEUN UNTERRICHTSSTUNDEN

1. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:
Auf einer großen Trommel sind alle Geräusche experimentell zu finden, die mit einem Schlägel hervorgerufen werden können.

Ziel:
Erfahrung von Klangmöglichkeiten, die aus einer vielseitigen Bedienung der Instrumente gewonnen werden und zur Improvisation anregen.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Die Schüler nahmen nacheinander einzeln vor dem Instrument Platz, um Geräuschmöglichkeiten zu erforschen. Sie beschäftigten sich zunächst sehr forsch und lautstark nur mit dem gespannten Fell. Sie fanden Klangfarben- und Klangdauerunterschiede zwischen Rand- und Mittelpunktschlag und führten den Anschlag mit dem Filzkopf dann auch mit dem rückwärtigen Holzstiel des Schlägels aus.

Erst nach eindringlicherer Aufforderung, sich noch lange nicht zufrieden zu geben, sondern weiter zu suchen, wagten sie zunächst zaghaft,

auch andere Materialien dieses Instrumentes (Rahmen oder Standbeine usw.) anzuschlagen.
Schließlich wechselten sie die Bedienungsweise und führten mit dem Schlägel reibende Bewegungen aus.
Auf die Frage des Lehrers an die Zuhörenden, die noch nie zuvor mit der Improvisation in Berührung gekommen waren, nach ihrem Eindruck, sagten manche Schüler:"komisch... lustig...macht aber doch Spaß", andere dagegen:"nicht ernst zu nehmen...Quatsch... so spielt kein Schlagzeuger einer Band".

Im weiteren Verlauf der Stunde wurden noch feinere Differenzierungen der Dynamik durch Änderung des Kraftaufwandes und der Klangfarbe durch Änderung des Anschlagortes bemerkt.
Nun erhielt jeder Gelegenheit, diese Klangmöglichkeiten in Form einer ganz freien Improvisation durchzuspielen (Tafelbild, S.169)

Bewertung:

Die Aufgabe dieser Unterrichtsstunde baut auf einem Explorationsspiel auf, welches Kindern dieser Altersstufe gemäß ist. Die Schüler fanden an der Trommel experimentell viele Geräuschmöglichkeiten, indem sie von der normalen Gebrauchstechnik (= Schlagen mit Filzkopf auf das Fell) abwichen. Daß sie auf andere Anschlagstechniken erst nach einiger Zeit kamen, zeigt, wie sehr ihre Vorstellung von diesem Instrument bereits einseitig vorgeformt war.

2. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Die Entstehungsweisen von Geräuschen und Tönen an einer, später auch an zwei verschiedenen Trommeln sind hörend zu erkennen.

Ziel:

Differenziertes Hören.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Zuerst wurden die zur Auswahl stehenden Geräusche, die man an einer Trommel erzeugen wollte, mit der Klasse abgesprochen und vorgeführt. Dann kamen jeweils zwei Schüler in den Kreis, von denen einer einen Klang auf der Trommel spielte. Der andere, mit dem Rücken zu ihm stehend , konnte sein Tun nicht sehen und suchte durch Hören allein das klingende Material und die Anschlagsart zu erkennen. Das von ihm Vermeinte brauchte er nicht auszusprechen, sondern spielte es einfach selbst nach, so daß die Konzentration durch keine verbalen Äußerungen gestört wurde.
Da diese Übung zunächst größere Schwierigkeiten bereitete, mußten die Auswahlmöglichkeiten verringert werden, um eine größere, ermutigendere Erfolgschance zu gewährleisten.

Eine zweite Trommel in anderer Größe, also auch in anderer Tonlage klingend, wurde daneben gestellt. Die verschiedenen zur Aus-

wahl gegebenen Klänge hielt man im Tafelbild fest. So brauchte das Erratene nicht mehr nachgespielt zu werden, sondern wurde an der Tafel gezeigt. Dadurch verringerten sich die hörbaren Klänge um die Hälfte zugunsten konzentrationsfördernder Stillezeiten.
Nachdem bei einer bestimmten Anzahl von Klangmöglichkeiten bereits mehrere Schülerpaare in Aktion gewesen waren und das Lösen der Aufgabe durch längeres Üben und Zuhören nun immer leichter fiel, erweiterte ein Schüler plötzlich von selbst das Ratere-pertoire durch neue Klänge. Die Klasse nahm daran keineswegs Anstoß. Im Gegenteil, sie verfolgte das Geschehen wieder mit gesteigerter Aufmerksamkeit. (Tafelbild, S.170)

Bewertung:

Bewußt knüpfte diese Unterrichtsform an ein Ratespiel oder Quiz an. Der natürliche Ehrgeiz des Kindes, mehr zu wissen oder hier mehr, d.h. differenzierter, zu hören als seine Kameraden unterstützte die Arbeit merklich. Daran daß im Verlauf der Stunde immer mehr Klangmöglichkeiten erraten werden konnten, schließlich sogar zwei sehr ähnliche Instrumente aus der gleichen Gattung hörend unterschieden wurden, zeigt sich durchaus eine größere Differenzierungsfähigkeit ihres Gehörs.

3. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Das Ratespiel der vergangenen Stunde ist an Gegenständen im Klassenraum zu erproben, die durch Aktionen hörbar gemacht werden. Verkehrslärm, der von außen in den Klassenraum dringt, ist zu verändern.

Ziel:

Anregung der Phantasie durch Klangaktionen im Raum. Hinführung zu materialtypischem Klanghören und Richtungshören. Umgestaltung von punktuellen Geräuschrichtungen in lineare Bewegung.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Ein Schüler stellte sich mit verbundenen Augen an einer zentralen Stelle im Raum auf, so daß alle zur Klangaktion brauchbaren Gegenstände sich in möglichst verschiedenen Richtungen befanden. Ein anderer Schüler bewegte nun den Kartenständer auf und ab. Der Ratende versuchte aus dem gehörten Bedienungsgeräusch des Materials und aus der Geräuschrichtung den Gegenstand zu orten und die an ihm vorgenommene Aktion nachzuahmen.

Die Ideen der folgenden Schülerpaare waren zahlreich und fanden beim an- und ausknipsenden Lichtschalter, beim Umwerfen eines Stuhles oder beim Aus- und Einbauen eines mit Büchern gefüllten Regals ihren fantasievollen Ausdruck.

Da der Musiksaal in der Nähe einer Straße gelegen war, drangen ständig Verkehrsgeräusche in den Raum. Bei der Aufgabe, diese zu verändern, kam man bald auf die Idee, nebeneinanderliegenden Fenster nach verschiedenen Richtungsverläufen zu öffnen bzw. zu schließen.
So ließen die Schüler den bei geöffnetem Fenster dort mit größerer Lautstärke auftretenden Verkehrslärm horizontal von links nach rechts wandern oder, an den beiden Seiten beginnend, der Mitte zustreben, dann wieder sich in die Ecken verflüchtigen.

4. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Vorführung interessant klingender Gegenstände, die zu Hause oder in der Natur gefunden wurden. Gemeinsames Basteln von einfachen Instrumenten mit folgenden Materialien: Ein Weidenzweig und ein Messer oder ein Holzbrettchen, Schrauben, Schießgummis, Hammer und Schraubenzieher.

Ziel:

Förderung des experimentellen Verhaltens und Erkundung der klingenden Umwelt.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Die Schüler hatten alle erdenklichen Gegenstände dabei und brachten diese meist durch Anschlagen oder Schütteln vor der Klasse zum Klingen:

Aus der Natur ein mit Steinchen gefülltes Schneckenhaus, Baumwurzelteile, Steine verschiedener Größe; von zu Hause hängende Metallplättchen, alte Motorradketten, Gläserspiel, Kochtopf mit Suppenkelle, Jagdhorn, Bongos vom letzten Urlaub in Mallorca, Gewehr mit Schießplättchen, Ledergürtel, der wie eine Peitsche knallte, usw.

Nun lernten diejenigen, die einen Weidenzweig gefunden hatten, wie man daraus ein Pfeifchen schnitzen konnte. Die Tonhöhe richtet sich nach Länge und Dicke des Zweiges. Andere bastelten ein kleines Instrument, bei dem mehrere Schießgummis als Saiten zwischen Holzschrauben auf ein Holzbrettchen gespannt wurden und beim Anzupfen zarte Töne von sich gaben. Durch Drehen der Schrauben mit dem Schraubenzieher konnte man die Gummis auf verschiedene Tonhöhen stimmen.
Zum Schluß gab der Lehrer die Anregung, zu Hause für die nächste Stunde vielleicht noch andere Instrumente zu basteln.

Bewertung:

Nachdem das Gehör der Schüler durch die vorangegangenen Übungen nun Geräusche von Materialien mit mehr Aufmerksamkeit registriert, wurde der Explorationstrieb des Schülers auf unsere akustische Umwelt gelenkt. Die Aufgabe, selbst "Instrumente" (gemeint sind nicht herkömmliche Instrumente, sondern Materialbearbeitungen, die man zum Klingen bringen kann) zu basteln, fordert

erstmals die Gestaltungskräfte. Das Gestalten beim Basteln, eine natürliche Beschäftigung von Kindern, dient als unmittelbare Vorbereitung zum musikalischen Gestalten.

5. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Non verbal gesteuerte Aneinanderreihung von Einzelimprovisationen auf selbstgebastelten oder gefundenen Instrumenten. Die reibungslose Verbindung der Improvisationen ist durch Augenblick-Kontakt auszulösen. Später erhält jeder Spieler ein Double, der mit geschlossenen Augen hören wird, wann sein zugehöriger Instrumentalist spielt. Er möge dessen Improvisation synchron in eigene Bewegungen umwandeln, die der tatsächlichen Bedienungs- und Spielbewegung möglichst ähnelt.

Ziel:

Konzentriertes Beobachten von Menschen und ihrer Bewegungstechnik.
Non verbale Kontaktnahme durch Blicke.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Durch die Anregung der vergangenen Stunde erschienen viele neue selbstgebastelte Instrumente: z.B. ein Besenstiel. Darauf war eine buntbemalte Dose montiert, die einige Murmeln enthielt. Oder ein aus Sperrholz gesägter Klangkörper, der ähnlich wie eine Gitarre

fuktionierte usw.
Die Übung wurde zuerst erklärt. Eine Hälfte der Klasse bildete zwei geschlossene Kreise, auf Stühlen sitzend, während die andere Hälfte das Geschehen kritisch beobachtete.

Die Schüler des ersten Kreises hielten ihre Instrumente in der Hand und warteten darauf, daß der Lehrer einen bestimmen würde, mit der Improvisation zu beginnen. Dieser erklärte jedoch, daß jedem die Freiheit zustehe anzufangen.
Denn die Freiwilligkeit beim Anfang von Einzelimprovisationen in Gruppen wie auch bei Gruppenimprovisationen wirkt sich auf die innere Freiheit beim Spiel positiv aus. Wenn in dieser Situation einmal zufällig zwei Schüler zugleich die Initiative des Anfangens ergriffen, dann trat immer irgendeiner sofort freiwillig zurück, ohne daß ein klärendes Wort zu sprechen war.

Der erste Spieler vertiefte sich nun improvisierend in die Klänge seines Instrumentes und schaute es dabei an. Am Ende seines Spiels erhob er den Kopf und schloß mit irgendeinem anderen Schüler des Kreises Augen-Blick-Kontakt, so daß dieser nun sein Instrument zu spielen begann. Die Improvisationen wechselten nun in gleicher Weise von Schüler zu Schüler.
Das einander in die Augen Schauen bildete einen Augenblick intensiver Kontaktnahme,

der eine Verständigung bewirkte und keiner Worte mehr bedurfte.
Nun wurden die Rollen des zweiten Schülerkreises (ohne Instrumente) so vergeben, daß jeder Schüler gleichsam als Double für einen Spieler des ersten Kreises galt. Der Anfang und die Aneinanderreihung der Einzelimprovisationen erfolgte wie vorher. Nur mußte jetzt zusätzlich das betreffende Double mit geschlossenen Augen das Instrument seines Partners an Klang und Richtung erkennen und versuchen, die gehörte Improvisation bewegungsmäßig annähernd identisch mitzuvollziehen.

Bewertung:

Der Blick-Kontakt als Signal zum Einsatz einer jeweils neuen Improvisation funktionierte gut. Dagegen traten größte Schwierigkeiten auf, als die Schüler des 2. Kreises mit geschlossenen Augen ihren zugehörigen Instrumentalpartner hörend erkennen und dessen spielende Bewegung imitieren sollten. Der Lehrer versuchte die Aufgabe zu erleichtern, indem er die beiden Schülerkreise zahlenmäßig verkleinerte und möglichst solche Instrumente in einer Gruppe zusammenfaßte, die vom Klang her sehr unterschiedlich waren. Ein weiterer Vorschlag zur besseren Bewältigung dieser Aufgabe kam dem Verfasser erst später. Man hätte nämlich die Double-Schüler, welche

ohne Instrument waren und die Augen geschlossen hielten unmittelbar vor ihre Partner setzen können. So wäre das Bild eines äußeren und inneren Kreises entstanden. Damit hätte das Double schon aus dem Hören eines Klanges unmittelbar von hinten auf seinen Einsatz zur Bewegungsimitation schließen können.

6. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Gruppenimprovisation mit selbstgebastelten oder gefundenen Klangkörpern. Entwicklung von Ordnungsprinzipien.

Ziel:

Einsicht in die Notwendigkeit von Ordnungsprinzipien bei Aktionen einer Gruppe.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Frei einsetzend begann nach und nach die ganze Klasse, auf ihren Instrumenten zu inprovisieren. Während sich die Lautstärke bis zum Fortissimo steigerte, beobachtete man den Lehrer in der Erwartung seiner negativen Reaktion oder seines Zeichens zum Abbruch des Spiels. Da er jedoch mit ruhigem Gesichtsausdruck zusah, ergriffen die Schüler sofort die offenbar erlaubte Gelegenheit, alle Grenzen der Disziplin zu überschreiten und sich in fast unerträglichem Lärm auszutoben. Die Spieler mit den zarten Zupfinstrumenten waren natürlich den lautstarken

Schlaginstrumenten unterlegen. Sie begannen daher stattdessen mit den Händen auf ihre Stühle zu trommeln. Nach etwa fünf Minuten ließ die Energie bereits wieder nach, und allmählich hörte jeder von ganz allein auf zu spielen.

In einem folgenden Unterrichtsgespräch äußerten die Schüler ihre Gefühle und Eindrücke bei dieser Gruppenimprovisation.

Das Ergebnis der Reflexion läßt sich etwa so zusammenfassen: Diese Improvisation tat gut, zumal im Raum der Schule. Sie klang aber so schrecklich, daß den Spielern nach einiger Zeit von selbst die Lust wieder verging. Die Einführung einer gewissen Planung und Ordnung zur Erreichung einer sinnvolleren Gruppenimprovisation wurde so als notwendig erfahren.
Nach fragend erarbeitender Methode entwickelte die Klasse eine Reihe von Ordungsmöglichkeiten, die dann praktisch erprobt und schriftlich fixiert wurden. (Tafelbild, S. 171)

In einer zusätzlichen Übungsstunde führte man eine organisierte Gruppenimprovisation durch, bei der mehrere Ordnungsgrößen zugleich der Gestaltung dienten. (Tafelbild, S. 172)

7. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Improvisierte Singspiele in Gruppen mit selbstgebastelten Puppen oder Personen.

Ziel:

Spielerische Darstellung von Problemsituationen und Finden von Lösungen.
Vokales freies Äußerungsvermögen, welches wegen der starken Konzentration auf den Spielinhalt fast nebenbei, jedoch dadurch umso ungehemmter und natürlicher erlernt werden kann.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Zur Vorbereitung für diese Stunde hatte der Lehrer die Schüler gebeten, sich kleine Spielstücke auszudenken, bei denen mehrere Personen mitwirken könnten. Es blieb ihnen überlassen, ob sie für die Rollen entweder passende Puppen basteln oder selbst als Schauspieler auftreten wollten.

Nun stellten zwei sich freiwillig meldende Schüler soviele Mitschüler zu je einer Arbeitsgemeinschaft zusammen, wie für die Inszenierung ihres Spiels notwendig waren. Diejenigen, welche keine Rollen mehr als Darsteller erhielten, nahmen Instrumente, um die Singspiele durch improvisierte Vor-, Zwischen- und Nachspiele zu bereichern. Innerhalb von 10 Minuten wurden die Inhalts, welche die zwei Organisatoren zu Hause er-

dacht hatten, abgesprochen, zum Teil auch noch verändert auf Grund von Verbesserungsvorschlägen oder anderen Ideen der Mitwirkenden.
Das Problem einer Bühne für das kriminalistische Puppenspiel der einen Gruppe löste diese spontan. Sie zogen am Kartenständer eine Landkarte bis zur Kopfhöhe empor, hinter der die Agierenden für das Publikum unsichtbar wurden. Ihre Puppen hingegen, von ihren Händen geführt, spielten auf der oberen Kante der Karte. Die andere Gruppe Elfjähriger führte das Stück "Romeo und Julia" in sehr eigener Interpretation vor. Dem Text gaben sie aus dem Stegreif heraus Melodien.

Diese erinnerten an den psalmodierenden Gesang der Präfation oder des Evangeliums im katholischen Gottesdienst und setzten sich vorwiegend aus den Tönen g, a, c, d zusammen. Das Spiel war so organisiert, daß jede Rolle durch einen Sänger besetzt wurde. Er brauchte sich nur auf die Melodisierung der Texte zu konzentrieren. Jedem Sänger entsprach ein Schauspieler, der gleichsam als Puppe das Gehörte synchron in Szene setzte. Offenbar ergab sich dies als Kompromiß aus der Aufgabe, entweder mit selbstgebastelten Puppen oder mit Personen zu spielen.
Der erfundene Text dieses Stückes zeigt den Wunsch nach Selbstdarstellung zur über-

windung der Konfliktsituation zwischen Eltern und Kindern. So tritt nicht die Liebe zwischen Romeo und Julia in den Vordergrund, sondern ihr Freiheitsdrang in der Auseinandersetzung mit der sie hemmenden Autorität der Eltern. Im Sprachstil kommen Redewendungen aus dem täglichen Leben zum Ausdruck, wenn z.B. der Vater sagt: "Ich glaube, Du spinnst". Verblüffend sind die Lösungen dieses Streites: Der erste Teil endet mit einer Kraftprobe, mit einem Gewaltakt. Der zweite Teil jedoch erreicht den endgültigen Frieden zwischen Kindern und Eltern in dem Gedanken, daß die Kinder selbst wiederum durch eigene Kinder zu Eltern würden. Durch diese Perspektive einer Doppelfunktion von Romeo und Julia als Eltern und Kinder zugleich wird das bisherige Spannungsverhältnis zu ihren Eltern durch deren Erwartung zukünftiger Enkel von selbst aufgehoben. Trotzdem bleibt die elterliche Autorität bis zum Schluß dominierend. (Siehe Text des Singspiels, S.173 ff).

Der Schüler, der die Rolle der Julia sang, oktavierte seine Stimme, obgleich er noch vor der Mutation stand, und seine Stimmlage also durchaus weiblich gewesen wäre. Ebenso sang der Vater nicht extra tief, sondern in der normalen Lage der Kinderstimme. Offenbar fühlten sich die Schüler

beim Spiel nicht mehr als Kinder. Sie schlüpften zunächst unbewußt in die Rolle des Erwachsenen als Ausgangsposition, um schließlich von dort aus die einzelnen Rollen des Spielstückes zu gestalten.

Der zweite Teil des Stückes "Romeo und Julia" wurde allerdings erst in einer Zusatzstunde vorgeführt. Dann spielten kleine Gruppen aus dem Stegreif selbstgewählte Inhalte.
Sie führten Schulspiele auf, aus denen man die Schwierigkeit der Lehrer-Schüler Beziehung aus der Sicht des Schülers erfahren konnte. Man lernte Eifersuchtsprobleme zwischen Geschwistern kennen, die Situation von Kindern geschiedener Eltern und den Streit zwischen Vater und Sohn, wenn am Fernsehen z.B. samstags parallel die Sportschau und "Enterprise" gesendet wurden.

Bewertung:

Antrieb für diese Unterrichtsstunde ist die Freude des Kindes am Rollenspiel. Daher ist es nicht verwunderlich, daß die Schüler am Ende den Wunsch äußerten, noch mehrere Übungsstunden weiterhin solche improvisierten Spiele machen zu dürfen. Natürlich legte man vornehmlich Wert auf die Gestaltung vom Text und Inhalt. Daß damit jedoch auch die musikalische Ausführung an Intensität und Qualität gewann,

konnte der Lehrer leicht feststellen.

8. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Frage-und Antwortimprovisation auf zwei Trommeln. Die Frage kann gestaltet sein als freier musikalischer Einfall oder als musikalischer Ausdruck einer bestimmten Inhaltsassoziation. Die Antwort soll der Frage sinnvoll entsprechen, d.h. ihren Ausdruckscharakter, ihre zeitliche Dauer und die Häufigkeit des Materialwechsels übernehmen.

Ziel:

Hörendes Erfassen musikalischer Strukturen in einer Improvisation. Eigene Gestaltung mit diesen erkannten Strukturen zur sinnvollen Beantwortung einer musikalischen Frage.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Jeweils zwei Schüler setzten sich mit dem Rücken zueinander vor je eine Trommel.

Bei dieser Aufstellung bestand keine gegenseitige optische Verbindung. Der Antwortende konnte also den inneren Ausdruckscharakter der Frageimprovisation nur über das auditive Wahrnehmungsvermögen empfangen und nicht etwa an der Mimik des anderen ablesen.

Es wechselten ruhige Frageimprovisationen mit explosiv ausbrechenden von durchschnittlich fünf bis fünfzehn Sekunden Dauer. Sie wurden vorwiegend auf dem Fell mit etwa zweimaligem Wechsel auf andere Materialien, wie Holz oder Metall, ausgeführt. Die Antwortenden versuchten, die charakteristischen Merkmale des Gehörten zu erfassen und formten daraus eine eigene Gestaltung.
Die Richtigkeit einer Antwortimprovisation wurde immer mit der Klasse gemeinsam erörtert. Ob die Dauer von Frage und Antwort sich entsprachen, kontrollierten einige Schüler, indem sie die Zeiten jeder Improvisation mitstoppten.

Bewertung:

Gute Antwortimprovisationen gelangen relativ leicht, da sie sich unmittelbar aus der stimulierenden Wirkung der Frage entfalten konnten.

9. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Für eine Frage- und Antwortimprovisation ist die Partnerwahl von den Schülern selbst zu treffen. Jeder Schüler möge nach seiner Improvisation eine Dokumentation des beim Spiel Erlebten in Form einer Graphik anfertigen.

Ziel:

Umsetzung musikalischer Improvisation in bildnerisches Gestalten, also Übertragung einer Emotion von der klangproduzierenden Bewegung auf die lautlose Bewegung.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Die Schüler saßen im Kreis in einer frei gewählten Sitzordnung und hielten vor sich ein Blatt Papier mit fortlaufender Numerierung. Nun bat der Lehrer alle, auf der Rückseite des Blattes eine oder mehrere Ziffern der betreffenden Mitschüler einzutragen, mit denen er am liebsten zusammen das Frage- und Antwortspiel improvisieren möchte und mit wem auf keinen Fall. Die Ergebnisse wurden später für die Aufstellung eines Soziogrammes verwertet.[1)]

Nun setzte sich jeder neben einen seiner gewünschten Partner.
Wenn mehr als zwei zusammentrafen, fand ein freiwilliger, non verbal organisierter Rollentausch statt.
Sie improvisierten Frage und Antwort zum Teil übereinstimmender und harmonischer im Gesamtcharakter als in der vergangenen Unterrichtsstunde und mit größeren klang-

---

1) Vgl. S. 177 ff.

experimentellen Wagnissen.
Im Anschluß an ihre Improvisation begann jedes Schülerpaar, gemeinsam ein Bild zu zeichenen, bei dem sie ihr Empfinden während des Spiels auszudrücken versuchten.

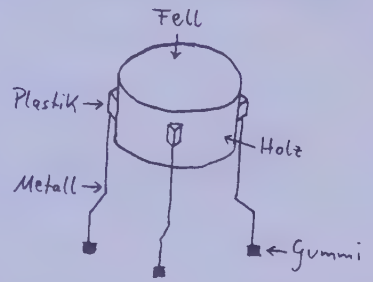
Da sie zwei verschieden farbige Zeichenstifte benutzten, konnte man die Arbeiten jedes einzelnen deutlich voneinander unterscheiden.
Sie malten geschwungene oder bizarre Linien, die ineinander verwoben waren oder auseinanderstrebten, Dreieckfiguren, die der Partner in Kreise einschloß, oder sich verdichtende Punkthäufungen in gleichmäßiger Abwechslung der beiden Farben und vieles mehr.

Bewertung:

Es ist schwer zu beurteilen, inwieweit das Ergebnis der bildnerischen Gestaltungen mit dem improvisierten akustischen Ereignis übereinstimmt. Vielmehr kommt es aber hier darauf an, daß der Schüler sich bemüht, eine innere Emotion in klingende und in optisch graphische Bewegung zu verwandeln. Und in diesem Bemühen, im Tun, also im Werdeprozeß liegt der pädagogische Wert dieser Übung, nicht im Resultat der Gestaltungen.

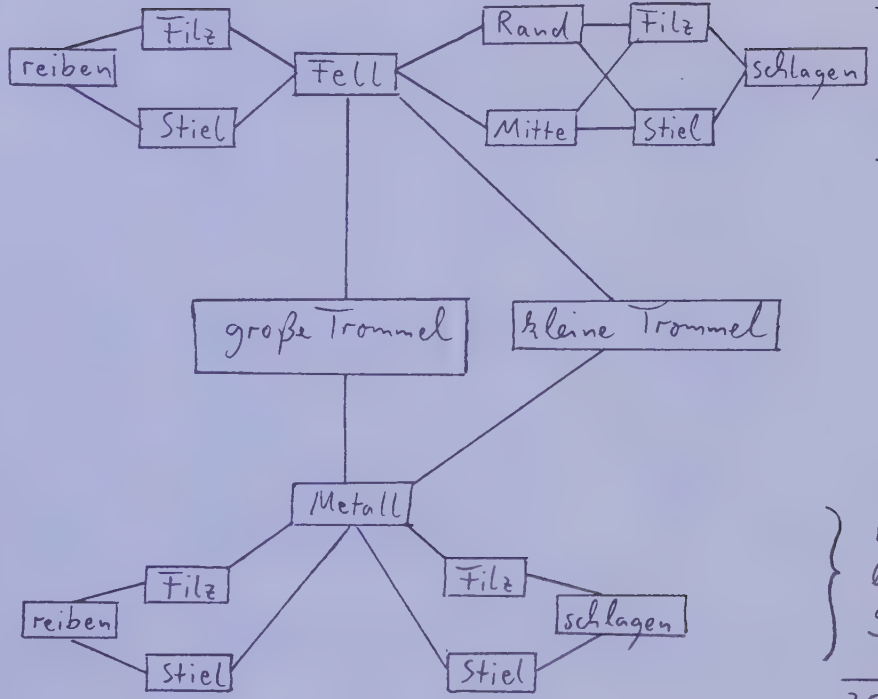
4.1.2. Tafelbilder

Klangmöglichkeiten auf einer Trommel mit einem Schlägel

Material	Schlägel	Bedienungsweise		Kraft	Ort
1. Fell 2. Holz 3. Metall 4. Plastik 5. Gummi	mit Filzkopf oder Stiel	schlagen oder reiben		schwach bis stark	Rand Mitte oben unten usw

Es ergeben sich 20 verschiedene Klangmöglichkeiten, die sich durch Veränderung des Kraftaufwandes und des Anschlagortes noch weiter vermehren lassen.

Ratespiel an 2 Trommeln



20 Ratemöglichkeiten

Ordnungsmöglichkeiten einer Gruppenimprovisation

Ordnungsgröße	Beispiele von Gestaltungsmöglichkeiten	Ausführung
1. Lautstärke	leise < laut > leise laut > leise < laut	durch veränderten Kraftaufwand beim Spiel oder durch Vermehrung bzw. Verminderung der Anzahl an Spielern.
2. Rhythmus	♩ ♫ 𝅗𝅥 oder ♩ ♫ ♩ ♫	rhythmische Bedienung des Instrumentes.
3. Lage	hoch \ tief / hoch | tief / hoch \ tief	Einteilung der Instrumente nach Tonhöhe
4. Richtung	feststehende Klangrichtungen: vorne, hinten, seitwärts fließende Klangrichtungen	verschiedene Anordnung der Spieler im Raum oder die Spieler wandern im Raum umher
5. Organisation	Vorspieler im Wechsel mit einer Gruppe	Aufteilung einer Klasse

Organisation und Stellungsplan einer Gruppenimprovisation

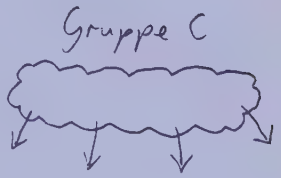
Grundrhythmus: ♩ ♪♪ ♩ ♩

Reihenfolge der nacheinander einsetzenden Improvisationen

Überlagerung verschiedener Ordnungen.

Umgekehrte Reihenfolge der nacheinander aufhörenden Improvisationen.

1. Vorspieler
2. Gruppe A: leise, laut, leise
3. Gruppe B: laut, leise, laut
4. Gruppe C: umhergehen



Gruppe A

mit hoch Klingenden Instrumenten

Vorspieler

Gruppe B

mit tief Klingenden Instrumenten

"Romeo und Julia" - Singspiel

Gestaltung einer Schülergruppe der Klasse 6.

1. Teil:

Personen: Romeo, Julia, Vater von Julia, ein Sprecher, ein Fremder.

Instrumente für Vor-, Zwischen- und Nachspiel: Trommel, Triangel, Xylophon.

Vorspiel

Sprecher: Romeo schleicht durch die Nacht. Als er unter Julia's Balkon steht, blickt er nach oben und sagt verzweifelt:

Romeo: Wo bleibt denn nur meine geliebte Julia?

Zwischenspiel, dazu Käuzchenrufe durch die hohle Hand geblasen.

Julia: Da bin ich, mein Liebster.

Fremder (geht vorüber): Schon wieder dieser Romeo mit seiner Julia (spöttisch lachend).

Julia: Mein Vater hat gesagt, daß wir uns nicht mehr sehen dürfen.

Romeo: Soll er doch, ich habe keine Angst vor ihm; nichts kann uns mehr trennen... Ha... Dein Vater kommt, ich gehe zu ihm. Ich werde ihn jetzt bitten, daß Du meine Frau wirst.

Julia: Nein, daß darfst Du nicht. Er wird Dich töten.

Vater: Was willst Du hier? Ich habe Dir schon ein paarmal gesagt, daß Du hier nichts zu suchen hast.

Romeo: Ich bitte Sie aber trotzdem um die Hand ihrer Tochter.

Vater: Was? Ich glaube, Du spinnst. Du bekommst meine Tochter nie.

Romeo: Aber (mit weinerlicher Stimme), wir lieben uns doch.

Vater: Na und, was interessiert mich das.

Romeo: Ach, wie kann man nur so herzlos sein, Wenn wir uns trennen müssen, bringe ich mich um.

Julia: Vater, sag doch ja.

Vater: Nein, ich sage nicht ja. Ich werde ihn töten in einem Duell.

Julia: Nein Vater, das darfst Du nicht.

Vater: Du hast mir gar nichts zu sagen. Romeo, nimmst Du die Herausforderung an?

Romeo: Ja, ich nehme die Herausforderung an.

Julia: Romeo, tue das nicht.

Romeo: Bitte, laß mich jetzt in Ruhe, Julia.

Vater: Hier hast Du Deine Waffe.

Sprecher: Sie gehen auf die Weide und nehmen Aufstellung. Sie gehen vier Schritte auseinander. (Trommel mit Besen gestrichen) Und da fällt ein Schuß. (Trommelschlag) Romeos Vater sinkt zu Boden.

Vater: Mit mir geht es zu Ende. Ich sterbe.

Julia: Er ist tot.

Romeo: Dann können wir uns endlich lieben. Ich liebe Dich ja so sehr.

Julia: Ich liebe Dich ja auch so sehr

Nachspiel.

2. Teil

Personen: Romeo, Julia, Vater und Mutter von Romeo.

Instrumente: Wie im 1. Teil; dazu eine Blockflöte.

Romeo: Gut, dann heiraten wir. Ich sage nur noch meinen Eltern Bescheid.

Julia: Aber Dein Vater hat doch gesagt, daß Du nicht mehr mit mir sprechen darfst.

Romeo: Oh ja, Du hast recht. Das hatte ich beinahe vergessen. Was nun? Wenn ich jetzt zu meinen Eltern gehe gibt es ein Gewitter.

Julia: Aber wir wollen doch heiraten.

Romeo: Ja weißt Du was, ich gehe einfach hin und frage, ob ich Dich heiraten darf.

Julia: Meinst Du, daß Du die Erlaubnis bekommst?

Romeo: Wenn alles gut geht, so glaube ich schon. Ich gehe jetzt. Warte Du hier auf mich, (Er geht....)

Zwischenspiel.

Vater, darf ich Dich etwas fragen?

Ja, was ist denn?

Romeo: Vater, kann ich Julia heiraten?

Vater: Nein, wie oft soll ich Dir das noch sagen.

Mutter: (kommt hinzu) Um was geht es denn hier Romeo?

Romeo: Er erlaubt nicht, daß ich Julia heirate.

Mutter: Warum läßt Du sie nicht, Karl?

Vater: Weil ich nicht will, daß mein Sohn so eine Schnulze heiratet.

Julia: (kommt hinzu): Was ist denn los, Romeo? Ich warte schon so lange auf Dich.

Romeo: Mein Vater erlaubt nicht, daß ich Dich heirate.

Julia: Bitte, lassen Sie uns doch!

Vater: Na gut! Aber unter einer Bedingung, und zwar daß ihr mir viele Enkel bringt.

Mutter: Seht ihr, nun ist alles überstanden. Wann ist Verlobung?

Romeo: Heute noch.

Julia: Freust Du Dich Romeo?

Romeo: Und wie, Julia, und wie.

Julia: Jetzt fängt für uns ein neues Leben an.

Romeo: Julia und ich werden in eine Stadt ziehen.

Vater: Und vergeßt ja uns nicht. Schließlich sind wir doch Romeos Eltern und haben ein Recht darauf, zu wissen, wie es unserem Jungen geht. Übrigens Julia, passe mit bloß auf Romeo auf, und wenn er einmal frech zu Dir wird, dann komme

nur zu mir. Ich werde ihm dann eine Tracht Prügel geben.

Julia: Keine Angst, ich werde mich schon am Riemen halten.

Mutter: Und nun macht es gut, Kinder, Gott wird Euch beschützen.

Romeo: Ich werde oft an Euch denken, Auf Wiedersehen!

Vater und Mutter zusammen: Auf Wiedersehen!

Julia: Wir werden Euch oft besuchen.

Vater: Das hoffe ich sehr. Lebt wohl!

(Romeo und Julia gehen aus dem Haus. Lange noch winken sie den Eltern zu, bis sie sie nicht mehr sehen können.)

Nachspiel.

4.1.3. EINBLICK IN DIE SOZIOLOGISCHEN BINDUNGEN INNERHALB DIESER KLASSE MIT HILFE DES SOZIOGRAMMS.

In der 9. Unterrichtsstunde hatte die Klasse Zettel abgegeben. Darauf standen die Ziffern der Schüler, mit denen die einzelnen am liebsten zusammen improvisieren wollten. Zur Aufstellung eines Soziogrammes wurde die freiwillig eingenommene Sitzordnung als Zahlrenreihe nachgezeichnet und alle diejenigen Schüler, welche miteinander zu improvisieren wünschten, durch eine Linie verbunden.[1] Wenn die Beziehung einseitig war - d.h. wenn jemand zwar einen Partner wählte, dieser ihn jedoch nicht ausgesucht hatte - so erhielt nur der Empfänger einen Pfeil. Haben aber zwei Partner sich gegenseitig gewählt, so weist die verbindende Linie an jedem Ende einen Pfeil auf. Die Schüler selbst bestätigten die Gültigkeit dieser Beziehung auch über den Musikunterricht hinaus als Sympathiebindungen.

Das so entstandene Soziogramm zeigt deutlich, daß bereits die freie Sitz-

---

1) Soziogramm, 1. Bild, S.181.

ordnung soziale Strukturen widerspiegelt. Eine richtige Clique bildeten die nebeneinander sitzenden Schüler Nr. 27 bis 30. Enge Beziehungen unterhielten auch 2 bis 4, 5 bis 8 und 21 bis 24. Am beliebtesten in der Klasse waren 3 und 15. Diese wurden von vielen gewählt, entschieden sich selbst aber nur für einige spezielle Freunde. Man erkennt den heimlichen Wunsch der beiden Kameraden 25 und 26 mit 3 und 15 in Kontakt zu kommen. Gefährdet erschienen die Schüler 32, 34 und 1. Sie wollten sich keinen Improvisationspartner aussuchen und wurden selbst auch von niemandem gewählt. Sie waren noch nicht in die Klassengemeinschaft integriert und galten als Außenseiter. Ihre durchweg schwachen, schulischen Leistungen auch außerhalb des Faches Musik beruhen daher möglicherweise nicht allein auf mangelnder Intelligenz, sondern auf ihrer sozialen Isolation. Daher ließ der Lehrer sie mehrmals mit sehr kontaktfreudigen Mitschülern verschiedenste Gruppenimprovisationen ausführen. Es begann mit Frage- und Antwortspielen, bei denen der Kontaktfreudige die Improvisation des Isolierten ohne Anstrengung erwiderte. An der sich steigenden Intensität beim Spiel des Kontaktscheuen merkte man sein inneres Sich - Öffnen. Der Grund

dafür lag wohl in dem eigenen Erstaunen, daß vielleicht zum 1. Mal in dieser Klasse ein Mitschüler auf ihn eingegangen war. Nach einigen Unterrichtsstunden zeigte er sich mehr und mehr imstande, auch selbst auf das Trommelspiel von anderen adäquat zu antworten. So integrierte der Lehrer diese drei Schüler in immer größere Improvisationsgemeinschaften und versuchte durch Lob ihr Selbstvertrauen zu stärken.

Nach sechs Wochen stellte er in derselben Klasse wiederholt ein Soziogramm auf. Die Nummern der Schüler entsprechen denen in ersten Soziogramm. Nun zeigt sich folgendes neues Bild:[1] Nr. 1 erreichte eine gegenseitige Beziehung zu 3 und 4 und wurde von seinem Nebenmann 36 akzeptiert. Nr. 34 bildete mit 35 und 36 eine Gruppengemeinschaft. Diese ist zwar noch locker, da 35 und 36 auch andere Bindungen unterhalten. Die einst isolierten Schüler 1 und 34, welche früher dem Unterricht nur teilnahmslos beiwohnten, machten nun einen froheren Eindruck. Sie arbeiteten lebhafter mit und zeigten eine deutliche Leistungssteigerung. Nr. 32 war immer noch außerstande, im Spiel auf andere Mitschüler einzugehen. Auch konnte er seinen eigenen

---

1) Soziogramm, 2. Bild S. 182

Improvisationen keinen Inhalt geben, der für die anderen nachahmbar gewesen wäre. Seine Leistungen blieben in anderen Fächern ebenfalls weiterhin ungenügend. Die übrigen soziostrukturellen Veränderungen, wie sie auf dem neuen Soziogramm sichtbar werden, entsprechen wechselnden Sympathiebindungen. Diese sind aus dem typischen Lebensüberschwang des späten Kindesalters heraus zu erklären.
So bestätigt das Soziogramm: Gruppenimprovisationen haben sozialisierende Wirkung auf den Menschen. Sie können Kontaktarmen helfen, einen Platz in der Gemeinschaft zu finden. Es stellt sich für sie ein Gefühl der Geborgenheit ein und es wächst das Selbstvertrauen. Dieses ist notwendige Voraussetzung für ein konzentriertes und leistungsstarkes Mitarbeiten in allen Unterrichtsfächern.

Soziogramm einer Klasse 5 (10–11 Jahre)

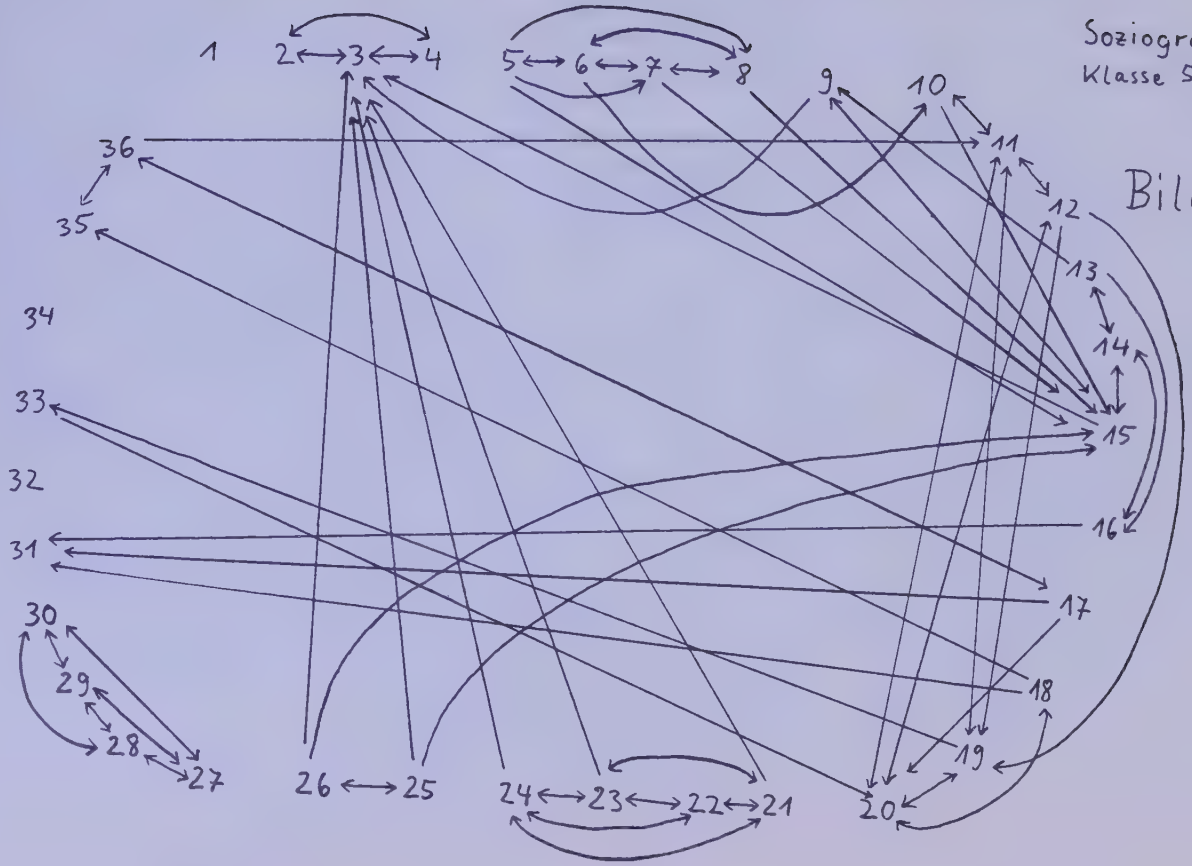


Bild 1

Bild 2

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36

4.2. UNTERRICHTSREIHE EINER KLASSE 8 - THEMA: IMPROVISATION IN GRUPPEN

Die Klasse 8, in welcher die folgende Unterrichtsreihe durchgeführt wurde, bestand aus 22 Schülern und 7 Schülerinnen. Entwicklungspsychologisch befinden sich die Dreizehn- bis Vierzehnjährigen dieser Klasse in der Pubertät. In jener Phase der eigenen Unsicherheit richten sie ihre Aufmerksamkeit mehr auf sich selbst. Damit verbunden ist häufig eine stärkere Abkapselung von Elternhaus und Umwelt. Im Tagebuchschreiben, Dichten, Malen oder Theaterspielen sucht der Jugendliche sich selbst zum Ausdruck zu bringen. Hier findet der Musiklehrer den psychologisch geeignetsten Anhaltspunkt, indem er dem Schüler eine geeignete Möglichkeit zur Selbstdarstellung im musikalisch schöpferischen Tun weist. Die Improvisation als unmittelbarer Ausdruck der reifenden Persönlichkeit, das ist es, was sich die 2. Kunsterziehungsbewegung schon lange vom Musikunterricht erhofft hatte. Daß diese Ausdrucksimprovisationen nicht in chaotischen Entladungen angestauter Aggressionen enden, dafür sorgt die Integrierung der einzelnen Erfindungen in das Gestalten einer ganzen Gruppe.

4.2.1. SIEBEN UNTERRICHTSSTUNDEN.

1. Unterrichtsstunde

Aufgabe:

Gruppenimprovisation an einer Trommel. Zwei Schüler mögen mit dem Filzkopf des Schlägels auf dem Fell spielen, zwei andere mit dem Holzstiel auf den Metallbeinen und wieder zwei andere mit dem Stiel auf dem hölzernen Rumpf des Instrumentes. Der Beginn kann frei gestaltet werden. Im Laufe des Spiels ist eine Einigung auf einen gemeinsamen Rhythmus anzustreben und, wenn dieser erreicht ist, das Ende der Improvisation herbeizuführen.

Ziel:

Soziales Verhalten innerhalb einer improvisierenden Gruppe.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Sechs Schüler wurden gebeten, ihre Rollen an der Trommel freiwillig zu wählen und die Verteilung anzuzeigen, indem jeder seinen Schlägel an das betreffende Material anlegt. Sie kontrollierten dann selbst ihre richtige Verteilung.
Wenn z.B. drei Schüler mit dem Holzstiel die Metallbeine berührten, wechselte einer freiwillig in die fehlende Rolle über, ohne

daß die Stille durch ein Wort unterbrochen wurde.
Nach dem schon bekannten freiwilligen Beginn der Improvisation spielte jeder zuerst nur seine eigenen Gefühle aus. Langsam setzte eine stärkere Konzentration auf die Partner ein.

Man konnte dies an den Blicken erkennen, die den manuellen Bewegungsrhythmus der anderen beobachteten. Auch die Lautstärke der einzelnen verringerte sich, da jeder den anderen heraushören wollte. Alsbald vernahm man den Rhythmus eines Schülers deutlicher, und die anderen schienen fast dankbar zu sein, endlich einen Halt gefunden zu haben. Sie versuchten, diesen Rhythmus nachzuahmen, scheiterten jedoch an dessen Kompliziertheit, so daß die fast gelungene Einigung sich wieder in vielfältige Improvisationsryhthmen aufspaltete.

Das Suchen begann erneut und in relativ kürzerer Zeit kristallisierte sich die dominierende Rolle eines anderen Schülers heraus. Sein einfacher und leichter zu erfassender Rhythmus wurde allmählich auch von den anderen Spielern übernommen. Der Abschluß erfolgte fast zu gleicher Zeit durch Blickkontakt mit diesem dominierenden Schüler.
Im folgenden Unterrichtsgespräch mit der übrigen Klasse, die der Lehrer vorher um

eine innerlich aktive, beobachtende Teilnahme gebeten hatte, wurden noch einmal alle Phasen dieses Werdeprozesses formuliert.
Auch bei den nachfolgenden Improvisationsgruppen ergaben sich immer wieder interessante Varianten: Es wurden Verhaltensweisen von Schülern registriert, die sich gut einfügen konnten, die eine musikalische Führungsrolle beanspruchten, die stark egozentrisch wirkten oder die unentschlossen waren.

2. Unterrichtsstunde

Aufgabe:

Gruppenimprovisation mit drei Teilnehmern an zwei Flügeln und einer Trommel.

Ziel:

Aktion und Reaktion beim Improvisieren in Gruppen.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Die Einbeziehung der beiden Flügel, deren Bedienung sonst nur wenigen Ausgebildeten vorbehalten blieb, weckte allgemeines Interesse und gesteigerte Aufmerksamkeit, wirkte stimulierend.

Anfängliche Ratlosigkeit bei der technischen Bewältigung dieser Instrumente zerstreute der Lehrer rasch, indem er einige Cluster mit der ganzen Hand und Einzeltöne nur mit dem Zeigefinger vorführte und dabei vielfältige und voluminöse Klänge hervorbrachte.
Es zeigte sich aber, daß diejenigen Schüler, welche das Klavierspielen in traditioneller Weise erlernt hatten, trotzdem ihre Hemmungen behielten und daher wirkungsvoller an der Trommel einzusetzen waren.
Als einzige zu beachtende Regel galt das gegenseitige Bezugnehmen aufeinander, damit nicht einfach nur eine Überlagerung von drei unabhängigen Einzelimprovisationen entstehen würde, sondern eine echte Gruppenimprovisation. Daher hatte man die Instrumente so aufgestellt, daß zur Organisation und Gestaltung eventuell notwendig werdende Absprachen über Blickkontakte möglich waren.
Die Spieler improvisierten nach eigener Vorstellung, reagierten aber auch aufeinander. Es wurden konforme Klanghelligkeiten hörbar, bei denen die hohen Lagen der Flügel zugleich mit glitzernden Metallschlägen an der Trommel erklangen. Oder man vernahm den Wechsel zwischen

trockenen Staccati und durch das Pedal ineinanderschwingenden Baßclustern in Verbindung mit einem Wechsel von Holzschlägen und Trommelwirbeln. Bisweilen verliefen die Reaktionen auch unfreundlicher und klangen einander provozierend oder zerstreuten sich in Vereinzelungen auseinander.
Durchschnittlich spielten die Gruppen fünf Minuten lang, obgleich keine zeitliche Begrenzung gesetzt war. Man erlebte auch eine Gruppe die zwanzig Minuten versunken improvisierte. Nur der Gesichtsausdruck ließ ihre Erlebnistiefe während dieser Zeit ahnen. Hinterher waren jedoch alle drei der festen Überzeugung, daß höchstens erst fünf Minuten vergangen seien.

Keineswegs mußte sich der zuschauende Teil der Klasse langweilen, da eben nur drei Schüler jeweils aktiv spielten. Denn der Lehrer leitete die Klasse immer wieder durch formulierte Reflexionen nach jeder Improvisation zum Beobachten des Prozeßgeschehens und zum inneren Mitvollzug an.

Bewertung:

In den beiden letzten Unterrichtsstunden hatte sich der Lehrer als Ziel gesetzt, die Schüler zum echten Gruppen-

verhalten während des Improvisierens hinzuführen. Vorausgesetzt werden darf eine gewisse Fertigkeit in der Frage- und Antwortimprovisation. Solche Aufgaben waren bereits vor dieser Unterrichtsreihe geübt worden. Nun waren es drei oder mehrere Partner, die gemeinsam zu improvisieren versuchten. Dabei wurden eigene musikalische Ideen rhythmischer oder melodischer Art produziert. Zugleich hatte man ständig zu entscheiden, auf welchen Spieler man mit Zurückhaltung reagieren wolle. Dadurch erhielt dieser seinerseits mehr Freiraum zum Einbringen persönlicher Gestaltungselemente. Oder die Reaktion erbrachte komplementäre Strukturen, ergänzte gleichsam als Antwort das Vernommene. Diese Aktionen und Reaktionen zwischen mehreren Spielpartnern sind in so vielen Varianten denkbar, daß die Schüler in den beiden Unterrichtsstunden nur relativ grobes Gruppenverhalten zeigten. D.h. sie reagierten nur nach auffälligen musikalischen Impulsen und versuchten daher auch sich selbst durch schroffen dynamischen und rhythmischen Wechsel Einfluß zu verschaffen.

3. Unterrichtsstunde

Aufgabe:

Improvisation mit zwei Schlägeln auf der Trommel nach einer gegebenen graphischen Notation. Erweiterung zum zweistimmigen Spiel im Kanon.

Ziel:

Umwandlung eines Bewegungsablaufes vom Graphischen ins Klangliche.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Der Lehrer zeichnete an die Tafel eine graphische Notation.[1] Diese sollte klanglich nachgestaltet werden. Aus Furcht vor dem neuen Schritt ins Ungewisse meldete sich niemand freiwillig zur Lösung der Aufgabe. Ein namentlich dazu gebetener Schüler realisierte den 1. Teil der Graphik durch aufeinanderfolgende, immer lauter werdende Schläge auf die Trommel, den 2. Teil durch gleichmäßige Schläge, den 3. Teil durch Anschlagwechsel vom vorderen zum hinteren Rand des Felles, den 4. Teil durch schnelle Wirbel.

---

1) Dazu Tafelbild, S.204.

Aus einem folgenden Gespräch erfuhr der Lehrer, was soeben geschehen war:

Keiner wollte so recht glauben, daß man nach einer solchen Notation ebenso spielen könne wie nach den traditionellen Symbolen der Notenschrift. Nun war die Klasse insbesondere von der Tatsache überrascht, daß sie den Verlauf der Realisation ohne Schwierigkeit an der Tafel mit verfolgen konnte. Dieses Erlebnis wirkte aktivierend.
Nun ließen sich auch andere Schüler freiwillig zu einer eigenen Klangvorstellung durch die Graphik stimulieren und spielten sie vor. Anschließend erfolgte eine Reflexion durch die Klasse.

Die Natürlichkeit einer Verbindung zwischen graphischen Bewegungslinien und vernehmbaren Klangbewegungen und daher auch die Möglichkeit der Übertragung von der einen zur anderen Gestalt wurde bewußt. Ein Klang konnte sofort als mißglückt bemerkt werden, wenn seine Gestaltung nicht mehr mit dem Bewegungsfluß der Zeichnung übereinstimmte.
Die besten Möglichkeiten zur Realisation wurden an der Tafel schriftlich festge-

halten.[1] Ein Schüler wiederholte nun die in Klangaktion umgesetzte graphische Notation mehrmals hintereinander, während ein anderer, eine graphische Einheit später einsetzend, nach Art eines zweistimmigen Kanons ebenfalls diese Notation realisierte.
Um die gleichen Abstände zu wahren, mußte jede der vier Einheiten von gleicher Länge sein. Weit stärker als beim traditionellen Kanon wurde hier die Konzentration beansprucht. Denn jeder Spieler hörte dem Partner zu, um den Wechsel von einer graphischen Einheit zur anderen etwa im gleichen Augenblick zu vollziehen, und gestaltete dabei noch selbst die einzelnen Abschnitte. Dann improvisierten die Schüler während des Kanonspiels ihre Wiederholungen nach anderen Parametern. Dadurch erreichten sie in der Zweistimmigkeit abwechslungsreiche Strukturkomplexe.

4. Unterrichtsstunde

Aufgabe:

Zeichnen einer graphischen Notation nach einer Erfindung auf der Trommel.

---

1) Dazu Tafelbild, S.204.

Ziel:

Umwandlung eines Bewegungsablaufes vom Klanglichen ins Graphische.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Der Improvisierende spielte auf der Trommel etwas, das er auf Grund inneren Hörens vorher erfunden und im Gedächtnis zurechtgelegt hatte.

Diese vorhergehende theoretische Reflexion über eine innerlich erfundene Klanggestaltung ermöglichte mehrfache Wiederholungen des gleichen musikalischen Gedankens.
So hatte ein anderer Schüler, der das vernommene Spiel in graphische Notation umzusetzen versuchte, Gelegenheit, beim langsameren Vorgang des Zeichnens dem schnelleren Spiel zu entsprechen durch wiederholtes Anhören.

Die Angemessenheit seiner Notation wurde auf umgekehrtem Wege untersucht: Nachdem der Lehrer zu Beginn der Stunde fünf Schüler zum Aufentfalt außerhalb des Klassenraumes gebeten hatte, kehrte einer nun zurück und verwandelte die an der Tafel ersichtliche Notation wieder in eine Klangimprovisation. Übereinstimmungen und Unterschiede beider

Fassungen waren festzustellen. Neue Vorschläge, zur Verbesserung der Graphik konnten sogleich auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden. Ein weiterer der außerhalb des Raumes Befindlichen spielte nach dieser veränderten Notation. Man erprobte also insgesamt fünf graphische Veränderungen.
So ergab sich am Schluß doch noch eine einigermaßen adäquate graphische Notation, deren klangliche Nachgestaltung fast dasselbe Ergebnis zeigte wie die Ausgangsimprovisation.

Bewertung:

Die 3. und 4. Unterrichtsstunde ergänzen einander, indem sie den Schüler mit der Wechselbeziehung von graphischer Notation und Klangrealisation vertraut machen. Dabei ergab sich, daß die Realisation einer solchen Notation ohne Anstrengung gelang. In einem späteren Gespräch äußerten die Schüler, sie seien in früheren Klassen so sehr durch die abstrakte traditionelle Notation im Fünfliniensystem geplagt worden, daß ihnen dagegen eine graphische Notation spontan klangliche Bewegungselemente vermittelt und daher leichter erfaßt wird. Die Umwandlung eines Klangereignisses in graphische Notation konnte

durch die methodisch richtige Aufteilung von Aufgabe und Klasse nach mehreren Kontroll- und Verbesserungsstufen als adäquat bemerkt werden.

5. Unterrichtsstunde

Aufgabe:

Erarbeitung von Klangmöglichkeiten innerhalb des Begriffes "Hoffnung" durch Verselbständigung der Vokale und Konsonanten nach einer graphischen Notation.

Ziel:

Entdeckung des Klangraumes innerhalb eines Vokals oder Konsonanten.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Nach dem Anzeichnen der graphischen Notation versuchte ein Schüler, diese mit dem ersten Vokal des gegebenen Begriffes "Hoffnung" zu realisieren.[1)] Zur aufsteigenden graphischen Linie sang er, von einer mittleren Tonhöhe aus beginnend, im Glissando etwa eine Sexte nach oben und wurde dabei lauter. Auch den weiteren Verlauf der Kurve gestaltete er innerhalb dieser Größen.
In einer folgenden Reflexion analysierte die Klasse das Gehörte als Veränderung

---

1) Dazu Tafelbild, S. 205

der beiden Parameter Tonhöhe und Lautstärke entsprechend der auf- oder absteigenden oder auf gleicher Höhe sich bewegenden Linie.

Sie übten nun auch praktisch die Anwendung jeden Parameters einzeln und zwar zwischen den äußerst möglichen Extremen, d.h. vom tiefsten oder leisesten Ton bis zum höchsten Quietschen oder Brüllen.

Durch die Notwendigkeit, auch den Konsonanten "g" zu gestalten, fanden die Schüler von selbst noch einen dritten Parameter: die Geschwindigkeit der Konsonantrepetitionen.

Durch ihn kann der Konsonant überhaupt erst verlängert und mit den anderen beiden Parametern verbunden werden.

Ebenso erfuhr man auch beim "H" die Abhängigkeit der Lautstärkenveränderung von der Geräuschrepetition wegen des schnellen Luftverlustes.

Nach solchen Experimenten mit verschiedenen Klanggestalten einzelner Buchstaben eines Begriffes wurden alle Parametermöglichkeiten innerhalb des Wortes "Hoffnung" an der Tafel zusammengestellt.

Acht Schüler gestalteten nun "Hoffnung", wobei jeder einen Buchstaben übernahm.

Durch verschiedene Parameterwahl entstand eine interessante und vielfältige Klangstruktur.

Bewertung:

Die Gestaltung der einzelnen Buchstaben eines sinnerfüllten Wortes zeigte den Schülern die Möglichkeit eines musikalischen Eigenlebens von Vokal und Konsonant. Bisher war ja beim Singen von Liedern nur der Vokal als musikalischer Klangträger erfahren worden. In heutigen Improvisationsübungen läßt sich in Anlehnung an Techniken der zeitgenössischen Komposition (z.B. Dieter Schnebels "Glossolalie") die menschliche Stimme gleichsam auch als Instrument einsetzen. Das bedeutet, daß Vokale wie bisher Melodieträger bleiben, Konsonanten aber zu rhythmischen und dynamischen Elementen einer Improvisation werden.

6. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Unter Anwendung der bekannten Parameter möge sich "Hoffnung" als ornamentales Klangband im Raum linear fortpflanzen.

Ziel:

Bewußtes Führen der Stimme. Üben von Reaktionsvermögen und Anpassungsfähigkeit.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Die 29 Schüler der Klasse verteilten sich so im Raum, daß sie die Figur einer großen 8 bildeten. Die graphische Notation der vergangenen Stunde diente wieder als Unterrichtsmittel. Diesmal wurde sie aber nicht von einzelnen in eine Klangphrase umgewandelt, sondern von der ganzen Klasse. Jeder der nacheinander folgenden Schüler übernahm einen ganz kleinen Abschnitt der Gestaltung, nur den Teil eines Vokals oder Konsonanten. Erst die Aneinanderreihung aller Einzelleistungen führte zur Gesamtdarstellung der Kurve. Man probte zunächst mit dem Vokal "O" nach dem Parameter der Lautstärke die gleichmäßige Verteilung.

Bei anfänglichen Versuchen war die Kurve z.B. schon nach dem 15. Schüler anstatt nach dem 29. beendet. Daher erleichterte der Lehrer die Aufgabe,indem er die einzelnen Gestaltungsabschnitte für jeden Schüler in die Notation einzeichnete. Durch solch stärkere Regelbindung konnte dann doch das Erfolgserlebnis einer Ge-

meinschaftsleistung vermittelt werden. Eine weitere Schwierigkeit bildete die exakte Aufnahme der Lautstärke des jeweils vorangegangenen Schülers und ihre nuancierte Abwandlung bei der vokalen Wiedergabe in Richtung der graphischen Linie. Die Übung forderte in hohem Maße geistige Konzentration, Reaktionsvermögen auf den Mitschüler und eigene Stimmbeherrschung.
In gleicher Weise wurde auch die Tonhöhenveränderung als sich im Raum fortpflanzende melodische Linie erfahren. Schließlich übte man noch die accelerierende und ritardierende Repetition des Konsonanten "g" entsprechend der auf- und absteigenden Linie, wobei jeder Schüler nur ein "g" äußerte.

Je eine Gruppe von vier nebeneinanderstehenden Personen gestaltete dann die einzelnen Buchstaben des Wortes "Hoffnung" in fließender Übernahme und Weitergabe zunächst nach dem gleichen Parameter. Später wechselte nach vorheriger Absprache jede Gruppe den Parameter. So lief schließlich das gesamte Wort als Klangband in Form einer 8 durch den Raum.

Bewertung:

Die Durchführung dieser Aufgabe kostete die Schüler große geistige Anstrengung.

Die Konzentration richtete sich auf das hörende Erkennen der dauernd wechselnden klanglichen Situation, auf das Einordnen des Vernommenen in die entsprechende Parametergröße und schließlich auf das singende richtige Reagieren. Als Ergebnis hörte man zwar einen sich von Schüler zu Schüler fortspinnenden Klang im Raum. Jedoch verlief der Klang nicht immer so linear wie in der Graphik vorgegeben. Sondern man konnte manche Unebenheiten auf Grund unzulänglicher Reaktionen feststellen.

7. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Gruppenimprovisation auf zwei Flügeln, Metallophon, Xylophon, Vibraphon, Becken, Triangel und zwei Trommeln nach Kunstbildern mit gegenständlichen Motiven.

Ziel:

Selbständige Organisation einer Gruppenimprovisation. Förderung eines kollektiven Arbeitswillen, bei dem sich die Einzelleistung der Gemeinschaftsarbeit unterordnet. Inneres Hören der Klingenden Umwelt, hervorgerufen durch die Assoziation mit den dargestellten Gegenständen eines Bildes.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Die Klasse bildete vier Arbeitsgruppen, die sich in je einer Ecke des Raumes zusammensetzten. Da fast täglich Deutschunterricht stattfindet, die Schüler also das Fachbuch meist dabei haben, wurde jeder Gruppe daraus ein anderes gegenständliches Bild als Improvisationsanreiz gegeben. Rollenverteilung, Regelspiel und Gestaltungsmöglichkeiten wurden innerhalb von zehn Minuten in den einzelnen Arbeitsgemeinschaften diskutiert und festgelegt. Danach erklärte ein Sprecher aus jeder Gruppe Inhalte, Stimmungen, typische Farb- und Linienführung, die bei den betreffenden Bildern als wesentlich empfunden worden waren.
So gewann die Klasse bereits vor der klanglichen Darbietung auch eine Vorstellung über die Interpretation der anderen Bilder und konnte die jeweilige Transposition in ein Klangbild besser verfolgen.
Man hörte Impressionen über den "Jahrmarkt" von Raoul Dufy und über den "Frankfurter Dom" von Ernst Ludwig Kirchner. Dabei schwoll das Klavier zu mächtigem Glockengeläut, während das Metallophon die spiegelnde Wasseroberfläche des Vordergrundes zeichnete. Die Trommeln ließen Züge auf den Geleisen

vorüberfahren. Bei Hubert Distlers "Bäume im Winter" wurden vornehmlich nur die beiden oberen Oktaven des Klaviers benutzt und die Metallbeine der Trommel; man glaubte, Schneeflocken fallen zu hören. Die vierte Gruppe spielte zum Thema "Fußballspieler" von August Macke: Die Klänge des Instrumentariums versetzten die Hörer in ein mit Publikum gefülltes Fußballstadion, in dem erwartungsvolle Spannung mit frenetischen Ausbrüchen wechselte. "Tor" - und "Foul" - Rufe bildeten vokale Ergänzungen neben den Pfiffen des Schiedsrichters.[1)]

Bewertung:

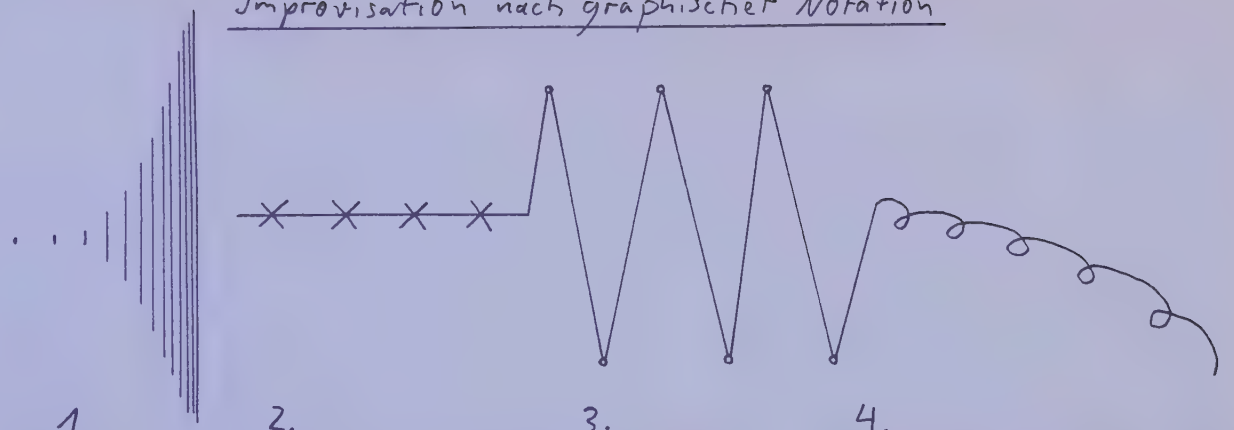
Von allen Unterrichtsstunden der Reihe vermochte diesedie Schüler zu größter Aktivität und Begeisterung zu bewegen. Die Hilfestellung durch das konkrete Bild sorgte dafür, daß die Improvisationen nicht in absolute musikalische Bahnen gerieten. In jedem Augenblick war ja die Musik mit konkreten bildhaften Vorstellungen verbunden. Und es gelang den Schülern relativ leicht, die konkreten Klänge der geschauten Objekte auf die Sprache des zur Verfügung stehenden "Orchesters" zu übersetzen. Die Arbeitseinteilung und das Zusammenwirken in den einzelnen Gruppen darf man als sehr konstruktiv beurteilen.

---

1) Die angegebenen Bilder sind abgedruckt in: Wort und Sinn, Band 3, herausgegeben von Karl Ernst Jeismann und Gustav Muthmann, Paderborn 1964, S. 160, 129, 81, 16.

4.2.2. TAFELBILDER

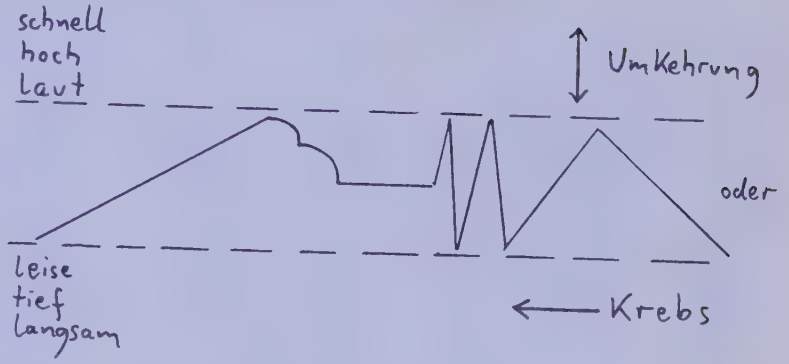
Improvisation nach graphischer Notation



1.	2.	3.	4.
lauter und schneller werden	4 Schläge auf einem gewählten Material od. die X mit Reibegeräusch auf das Fell zeichnen od. die beiden Schlägel beim Anschlag über Kreuz halten, jeweils verbunden durch streichendes Geräusch auf einem anderen Material.	Gegensätzlicher Wechsel: der Lautstärke, der Materialien, der Anschlagsorte auf einem Material, der Schlägelenden (Filz oder Stiel).	Übertragung der gleichen Bewegung auf die Fläche des Felles mit reibendem Filzkopf od. als 3/4 Taktfolge zu spielen, da Bewegungssaur eines Tanzwalzers, od. leiser werdende kleine Wirbelschläge od. ♩ ♫ ♩ ♫ ♩ ♫ ♩-Rhythmus, dabei von der oberen Kante der Trommel nach unten bis zum Boden wandern.

„H O F F N U N G" — Gestaltung eines Wortes

Parameter:
1. Lautstärke
2. Tonhöhe
3. Geschwindigkeit



Parametermöglichkeiten	3. als Voraussetzung für 1.	1,2,3	1,3	1,2,3	3. als Voraussetzung für 1,2
Wort Konsonanten, -vokale	H	O	F	N	G

Beispiel einer Gestaltung:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Schüler
H	O	F	F	N	U	N	G	Wort
3+1	1+2	1+ Krebs	3	1+ Umkehrung	1+3	2	3+1+2	Parameter

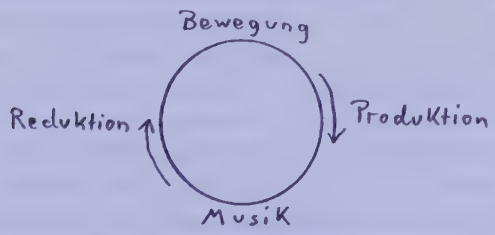
4.3. UNTERRICHTSREIHE EINER KLASSE 12 - THEMA: MUSIK UND BEWEGUNG.

Die Unterrichtsreihe wurde in der Klasse 12 abgehalten. In dieser Klassenstufe mußten sich die Schüler entweder für den Musikunterricht oder für den Unterricht in Kunsterziehung entscheiden. Weil dadurch die Schülerzahl pro Klasse fiel, wurden die Schüler aus 3 Klassen 12 im Musikunterricht kombiniert. So ergab sich eine Gruppe von 15 Jungen und 3 Mädchen im Alter zwischen 17 und 18 Jahren. In dieser sogenannten Adoleszenzphase, die mit einer Harmonisierung des Köprers einhergeht, sollen die folgenden Unterrichtsstunden dem Schüler Wege zu natürlicher, rhythmischer Körperbewegung zeigen.

An dieser Stelle nun noch eine kurze Vorüberlegung zum Thema der Unterrichtsreihe:

Viele Gegenstände können als Klang- oder Geräuschwerkzeuge dienen und innerhalb einer Improvisation zu Musikinstrumenten werden. Die Klanghandlung ist wiederum die Folge einer vorausgehenden inneren Bewegung. Dabei entwickelt der Geist aus einer von außen oder innen her stimulierten Emotion Ideen in Bezug auf Auswahl und Abfolge

von Musik gestaltenden einzelnen oder komplexen Strukturprinzipien. Je nach dem Grad der Improvisationsfertigkeit werden diese über den Willen durch den Körper realisiert. So wird jedes eigenschöpferische musikalische Tun aus dem totalen Bewegungsakt heraus, das heißt in der Vereinigung aller personellen Kräfte, zum naturveranlagten, typisch menschlichen Ausdruck. Musik hat ihren praktischen Ursprung in der physiologischen und anatomischen Existenzweise des Menschen. Folglich hängt auch die Realisierung ihrer theoretisch musikalischen Inhalte von deren Funktionsweise ab. Daher kann man auch den umgekehrten Weg beschreiten und die Musik wieder auf ihre ursprünglichen Bewegungsabläufe zurückübersetzen. Diese Reduktion soll jedoch keine optische Identität mit der zur Handhabung eines Instrumentes ausgeführten Bewegung anstreben, wohl aber die selbe Energieleistung frei ausgewählter Muskelpartien. Eine melodische Spannung könnte also durchaus adäquat auf einen Sprung der Beine wie auch auf eine entsprechende, spannungsgeladene Handbewegung übertragen werden. Folgende Graphik möge den Kreislauf zwischen Musik und Bewegung verdeutlichen:



Grundlage einer Bewegungsimprovisation als Reduktion von Musik ist die Verbindung von Freiheit und Norm. Freiheit besteht bei der Wahl

und Einsatzweise bewegungsfähiger Körperteile. Die Norm wird über den Geist durch auditive Wahrnehmung aus dem Bewegungsfluß der Musik erfahren. Die physischen Gestaltungsmöglichkeiten wurden schon in der Rhythmik Dalcrozes und seiner Schüler methodisch dargestellt. Sie sind so vielseitig wie die Musik selbst und richten sich wegen ihrer kausal-konsequenten Wechselwirkung auch nach denselben Bewegungskategorien:

1. Rhythmus - Zeit

Rhythmische Strömung, metrische Gliederung und innerer Bewegungsfluß erscheinen als körperliche Bewegungen in entsprechender Geschwindigkeit, also in zeitgliedernden Aktionen wieder.

2. Dynamik - Kraft

Lautstärke und harmonische Spannung der Musik werden auf den Energieaufwand und die innere Intensität bei der Muskelspannung übertragen.

3. Form - Raum

Der formale Aufbau eines Musikwerkes wird in den Formationen der Akteure und ihrer Raumeinteilung sichtbar. Entgegen von Kraft und Zeit, die als natürliche Kategorien gelten, bildet die Raumgestaltung ein künstlerisches Element. Es erfordert schöpferischen Geist und ästhetisches Empfinden.

Im Musikunterricht des Gymnasiums wird nun einerseits eine Bewegung geübt, die als improvisierendes Spiel auf elementaren Instrumenten Musik produziert. Ebenso gilt die Zurückverwandlung von Musik in körperliche Bewegung nach den Lehrplänen als Teildisziplin des selben Unterrichtes. Hier sind auch die Erkenntnisse der Rhythmik und der rhythmischen Erziehung zu verwerten.

Die Übersetzung eines musikalischen Inhaltes in Körperbewegung, sei es als körperliche Darstellung im Raum, als Zeichnen einer Graphik oder sei es als Plastizieren von Materialien, wendet sich unmittelbar an die menschliche Erfindungskraft und ist Resultat schöpferischer Denkleistung. Nicht nur im richtigen Umsetzen der Musik entsprechend den Bewegungskategorien besteht der produktive Akt, sondern auch in der günstigen Auswahl einsatzfähiger Muskeln. Dabei kommt es auf eine reibungslose Aneinanderreihung der einzelnen durch die Musikimpulse gesteuerten Bewegungsphasen und auf eine optimale Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Fläche oder des Raumes an. Die schöpferische Reduktion erlaubt den Einsatz mehrerer Muskelpartien zugleich und bei großem Raum auch großzügige, weit schwingende Bewegung.

4.3.1. VIER UNTERRICHTSSTUNDEN.

1. Unterrichtsstunde

Aufgabe:

Eine improvisierte Klaviermusik ist durch rhythmische Körperbewegung nachzugestalten.

Ziel:

Erfahrung der Bewegungskategorien von Kraft und Geschwindigkeit und deren Verhältnis zu Dynamik und Rhythmus in der Musik.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Eine Hälfte der Klasse stellte sich zu einem großen Kreis zusammen. Die andere Hälfte beobachtete kritisch, um bei den anschließenden theoretischen Reflexionen und Formulierungsversuchen das Geschaute zu beschreiben. Die agierenden Schüler führten auf einer fingierten Trommel Schläge aus nach einer Musik, die der Lehrer auf dem Flügel improvisierte. Es wechselte der rechte Arm mit dem linken ab, damit keine Erschlaffung, Muskelschmerz oder Verkrampfung auftreten konnte.

Bei ruhigem konstantem Rhythmus in fortlaufenden Viertelnoten veränderte sich nur die Lautstärke. Wie durch einen unsichtbaren Befehl wurden die Bewegungen entsprechend kraftvoller, stärker und größer oder weicher und kleiner. In einem weiteren Versuch, bei dem der Rhythmus accelerierte und wieder ritardierte, die Dynamik aber konstant blieb, veränderte sich nur die Geschwindigkeit der Schlagbewegungen.

Die Ergebnisse beider Versuche wurden besprochen und im Tafelbild festgehalten.[1] Nun spielte der Lehrer kombinierte Varianten zwischen Dynamik und Rhythmus.
Die sich Bewegenden sollten erfühlen, an welcher Stelle des Klavierspiels die Bewegungen unangenehm oder gar undurchführbar würden. Sie spürten die natürliche Leichtigkeit, wenn sich die beiden Größen Lautstärke und Geschwindigkeit umgekehrt proportional verhielten. Ebenso fühlten sie die Widernatürlichkeit, wenn die Musik zu schnelle und zu kraftvolle Schlagbewegungen verlangte.
Gemeinsame Reflexionen über das Erfahrene führten zu der Erkenntnis, daß die musikproduzierende Bewegung der nachgestaltenden in Kraftaufwand und Zeiteinteilung entspricht.

Nachdem nun der praktizierende und der beobachtende Teil der Klasse gewechselt hatte, übertrug die zweite Gruppe die vorher erfahrenen Gesetzmäßigkeiten auf die Beinmuskulatur. In einer Reihe stehend, wechselten die Schüler dabei einzeln nacheinander auf die andere Raumseite mit leichten, schnellen Trippelschritten bis zu schwerem Aufstampfen. Man

---

1) Dazu Tafelbild, S.221

hörte, daß der Fußboden ungewollt zum Instrument wurde und sofort reduzierte in produzierende Bewegung zurückverwandelte. Die Beobachtenden verfolgten außerdem noch die Hände des Lehrers beim Klavierspiel, die sich im gleichen Augenblick nach den gleichen Kategorien auf den Tasten bewegten.

Bewertung:

Die Impulse der Musik konnten allgemein spontan auf die Bewegung des Körpers übertragen werden. Da eine falsche Kombination von Musikimpulsen meist körperlichen Schmerz verursachte, erfuhren die Schüler am eigenen Leibe die Bewegungskategorien und deren Verhältnis zur Musik.

2. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Die ersten 32 Takte aus dem Menuett der Sinfonie Nr. 95 (mit dem Paukenschlag) von Josef Haydn sind zu analysieren. Die herausgelösten Formelemente sind auf die natürliche Körperbewegung zu übertragen.

Ziel:

Hörendes Erfassen formaler Strukturen. Erkenntnis der Verbindung von musikalisch formaler Gliederung und raumeinteilender

Bewegung.
Eine durch Musik geführte Körperbeherrschung.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Beim ersten Anhören des Menuetts wurde der 3/4-Takt erfaßt und die Gesamtwiederholung nach der Mitte.

Nun stellten sich alle in einen Kreis und gingen auf dem ersten Schlag jeden Taktes einen Schritt vorwärts; der Auftakt kam der Schrittvorbereitung zugute. Auf die Frage, wie man die Wiederholung der Musik nach 18 Takten in der Bewegung sichtbar machen könnte, hatte einer die Idee, in der zweiten Hälfte einfach den gleichen Weg zurückzugehen.
Damit war der Erkenntnisakt einer Umwandlung der musikalischen Form in raumeinteilende Bewegungen durch diese induktive Einführung relativ leicht gelungen. Nun war es nur noch ein Problem geschickter Fragestellungen, die geistig vollzogene und praktisch erfahrene Umwandlung terminologisch auch so zu formulieren.
Sie analysierten dann durch wiederholtes Hören die ersten 16 Takte nach ihrer formalen Gliederung und erfanden

dazu einen raumgestaltenden Bewegungsplan.[1]
In einer Zusatzstunde wurde die Klasse in Vierer-, Sechser- und Achtergruppen eingeteilt. Diese erfanden zu dem Menuett eigene Choreographien für ihre jeweilige Gruppenstärke, zeichneten sie auf, übten sie ein und führten sie vor.

Beispiel einer Choreographie, die in dieser Klasse 12 entwickelt wurde: Es wirkten sechs Schüler mit, A,B,C,D,E,F. Während der ersten 4 Takte ging jeder mit vier Schritten zur 2. Position. Nach weiteren 4 Takten trafen sich auf der 3. Position in dem einen Feld die Schüler A,D,E, im anderen Feld B,D,F. Beide Dreiergruppen bildeten, sich die Hände reichend, mit vier Schritten einen ganzen Kreis und kamen zur platzidentischen Position 4. Die nächsten vier Schritte führten zur Ausgangsstellung als Position 5 zurück, wo die beiden Schlußtakte durch eine ganze Körperdrehung unter hörbarem Aufstampfen mit zwei Schritten dargestellt wurden.[2]

Bewertung:

Das Gelingen beim Erfinden eigener Choreographien zeigte dem Lehrer, daß die Schüler die Zugehörigkeit von musikalischer

---

1) Dazu Tafelbild, S.222.
2) Dazu Tafelbild, S.223.

Form und rhythmischer Raumeinteilung innerlich erlebt hatten.

3. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Schätzübungen: Die Entfernungen eines gegebenen Raumes und die Zeitdauer, die zur bewegungsmäßigen Überbrückung dieser Entfernungen notwendig ist, sind im voraus zu erkennen.

Ziel:

Raumbeherrschung.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Fünf parallel nebeneinanderliegende Strecken wurden durch Stühle begrenzt. Fünf Schüler stellten sich vor einer Stuhlreihe auf und wollten den gegenüberstehenden Stuhl in vier gleichgroßen Schrittlängen erreichen. Sie durchmaßen zunächst mit den Augen die Entfernung zum Ziel und überdachten die dafür notwendige Länge ihrer Schritte. Dann schlossen sie die Augen und gingen nach rhythmischen Schlägen einer Trommel. Als sie nach vier Schritten die Augen wieder öffneten, standen einige noch weit von ihrem Zielstuhl entfernt, andere hatten ihn auf Grund zu großer

Schritte ein Stück weitergeschoben. Wieder andere waren dem Nebenmann in die Bahn gelaufen, und nur die wenigsten erreichten exakt ihr Ziel. Wenn eine Übung nach mehreren Korrigierversuchen schließlich doch den meisten gelungen war, veränderte man bald die Schrittzahl, bald die Länge der Strecke.

Bei einer 2. Reihe von Übungen sollten die fünf nebeneinanderliegenden Strecken innerhalb von 10 Sekunden bei gleichmäßiger Schrittgeschwindigkeit durchlaufen werden. Der gegebene Zeitraum wurde zuerst vorgestellt, indem der Lehrer ihn durch zwei Trommelschläge unter Beobachtung einer Uhr begrenzte.

Die Schwierigkeit bestand hierbei darin, sowohl Schrittlänge als auch Rhythmus der Schrittfolge miteinander in Beziehung zu bringen, und auf Zielentfernung und zur Verfügung stehende Zeit abzustimmen.
Die Aufgabe wurde auch wieder mit geschlossenen Augen durchgeführt und durch Veränderung von Entfernung und Zeit vielfältig variiert.

Es zeigte sich, daß bei einer Vergrößerung dieser gegebenen Einheiten auch das Risiko der Richtungsstabilität beim Gehen wuchs.

Bewertung:

Obwohl täglich jeder Schüler Räume durchschreitet, liegen diese Übungen dennoch außerhalb der Alltagserfahrung. Denn erst bei rhythmischer Raumeinteilung ergibt sich die Notwendigkeit, Schrittlänge und - dauer exakt im voraus zu bemessen. Man kann nicht sagen, daß die Schüler nach dieser Stunde den Raum beherrscht hätten. Wohl aber haben sie die eigenen Unzulänglichkeiten erkannt. Daher sah man auch ein, daß nach dieser Unterrichtsreihe solche Übungen des öfteren wiederholt wurden um einer sichereren rhythmischen Gestaltung willen.

4. Unterrichtsstunde:

Aufgabe:

Dirigierbewegung und Bewegung des ganzen Körpers nach Musik.

Ziel:

Musikalische Bewußtseinserweiterung durch eigenes Nacherleben innermusikalischer Bewegungen. Lösung von Bewegungsverkrampfungen und Aneignung eines größeren Bewegungsrepertoires. Ausdrucksfähigkeit in einer natürlichen, ästhetisch wirkenden Körpersprache.

Unterrichtsverlauf und Kommentar:

Ausnahmsweise bildete bei dieser Übung nicht der Kreis die Ausgangsposition, sondern das verteilte Sitzen im ganzen Raum bei gleicher Blickrichtung. So war der gegenseitige Kontakt verringert und damit jedem die Möglichkeit gegeben, sich meditativ in die Musik zu versenken.

Über die Stereoanlage wurde der 1. Satz des Klavierkonzertes a-moll, op. 16, von Eduard Grieg vorgespielt. Die Schüler gestalteten dirigierend, was sie hörten.
Die stark emotionel wirkende Ausstrahlung dieser Musik ließ viele Bewegungsmöglichkeiten je nach den individuellen Empfindungen zu.
Es wurden Muskeln vom Hüftgelenk an bis zum Kopf, vom Kugelgelenk der Arme bis zu den Fingerspitzen zur Bewegung eingesetzt. Man sah Staccati als tupfende Bewegungen, Triller als Wechselbewegung zwischen zwei Fingern und spannungsgeladene große Bögen als weites Ausschwingen der Arme. Die Augen waren dabei gesenkt oder schauten den eigenen Bewegungen nach.

Nur wenige Schüler zeigten eine auffallende Unbeholfenheit und eine Bewegungsarmut, bei der nur grobe musikali-

sche Veränderungen (z.B. plötzliches fortissimo) eine Bewegungsvariante hervorriefen.
Anschließend übertrugen die Schüler die gleiche Musik auf die freie Bewegung des ganzen Körpers.
Aus Platzgründen konnten nur einzelne Gruppen nacheinander in Aktion treten. Die übrigen Schüler hatten Gelegenheit, durch Zuschauen viele Bewegungsmöglichkeiten kennenzulernen und ihr eigenes Gestaltungsrepertoire zu bereichern.

Bewertung:

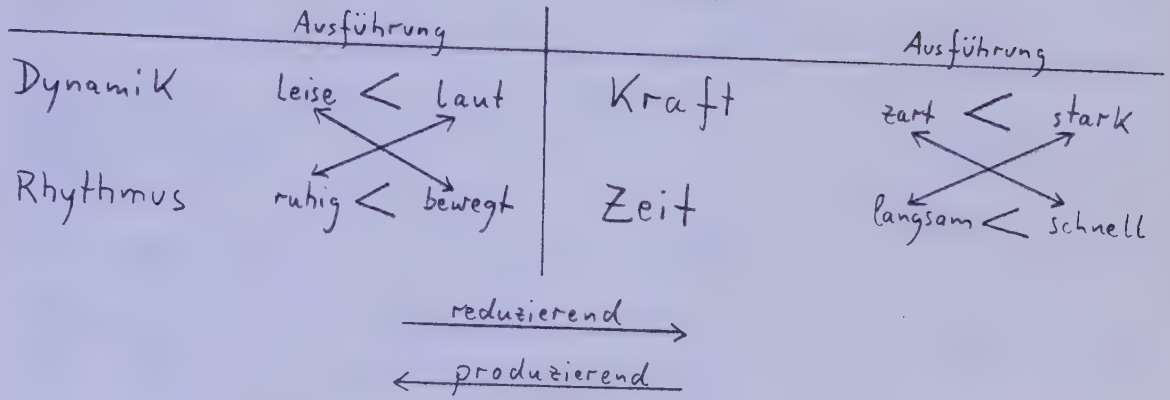
Eine anfängliche Unsicherheit und als Folge davon Eintönigkeit der Bewegungen konnte im Lauf der Unterrichtsstunde abgebaut werden, So sah man immer mehr recht ästhetisch wirkende, vielseitige rhythmische Nachgestaltungen. Ein Erfolg bei der musikalischen Bewußtseinserweiterung konnte erst im Vergleich mit einer anderen Klasse der Oberstufe festgestellt werden. Dort spielte der Lehrer dieselbe Musik ein jedoch ohne die Aufgabe einer Mitgestaltung. Die Schüler hörten zunächst bereitwillig zu. Nach etwa 5 Minuten begannen einige sich leise zu unterhalten, andere machten Hausaufgaben, aßen oder saßen sichtlich gelangweilt herum. Die wenigen, welche sich weiterhin auf die Musik konzen-

trieren wollten, hatten nun alle Mühe, mit den Ablenkungen der Mitschüler fertig zu werden.
Beide Male war das musikalische Werk vorher nicht besprochen worden. Daher verlor die ruhig sitzende Klasse bald den Anschluß an die Musik, zumal Ihnen keine konkreten analythischen Höraufgaben gestellt worden waren. Die Klasse, welche rhythmisch nachgestaltete, erlebte spontan in Verbindung mit der eigenen Körperbewegung Inhalte und Strukturen der Musik. Sie erfuhr darin eine musikalische Bewußtseinserweiterung.
D.h.: Die Schüler empfanden innerlich die Musik und viele ihrer melodischen, rhythmischen und formalen Elemente; sie haben das Wesen des Werkes damit spontan erfaßt ohne vorherigen theoretischen Einstieg.

4.3.2. TAFELBILDER

Elemente der Bewegung von

Musik und **Körper**

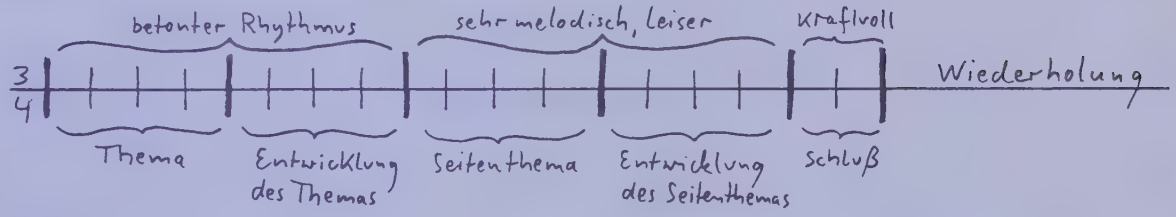


Die angenehmste und natürlichste Ausführung zeigt sich bei umgekehrt proportionaler Kombination.

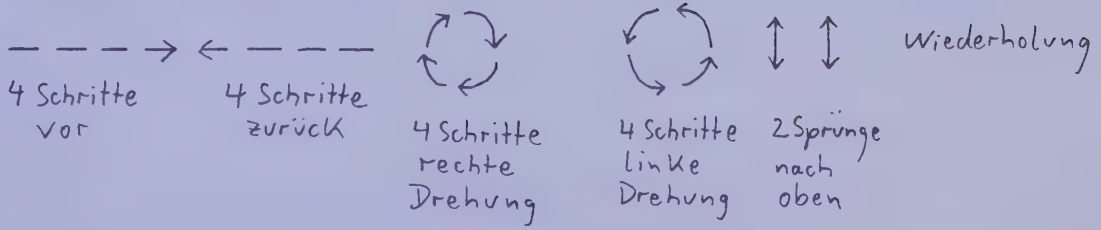
Umwandlung der musikalischen Form in raumeinteilende Bewegungen.

Beispiel: 36 Takte aus dem Menuett der Sinfonie Nr. 96 von Josef Haydn.

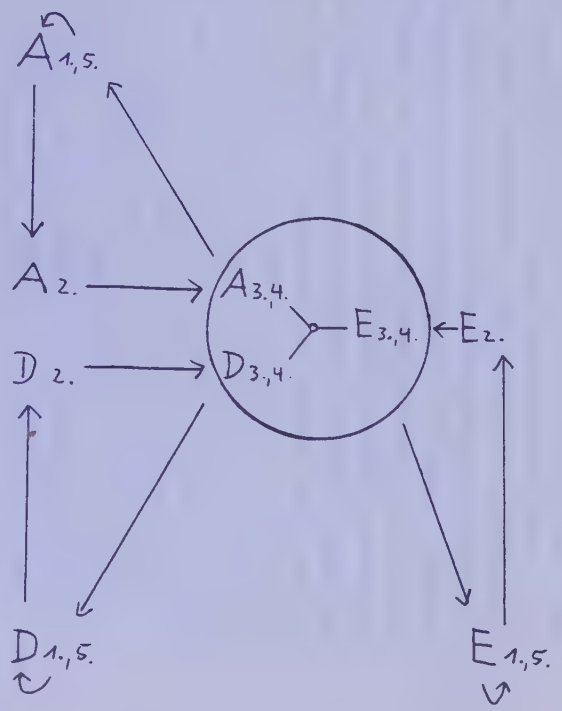
Musik — Form – Einteilung

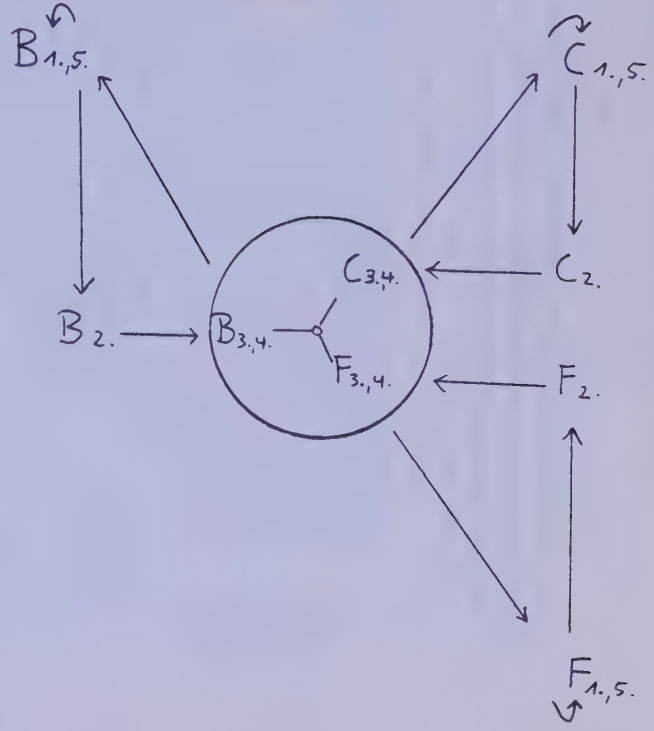


Bewegung — Raum – Einteilung



Choreographie, von Schülern einer Klasse 12 selbst erarbeitet.





4. 4. DIE IMPROVISATION IM SCHULKONZERT - GEZEIGT AM BEISPIEL EINER ÖFFENTLICHEN AUFFÜHRUNG VOM 16. UNÐ 17. NOVEMBER 1972 IN DER JOHANNESKIRCHE ZU SAARBRÜCKEN.

Voraussetzung für das Improvisationskonzert bildet die Fertigkeit aller Mitwirkenden in Bezug auf eine technische Bewältigung ihrer Instrumente oder Stimme. Daneben war auch eine Beherschung der ganzkörperlichen Bewegungen vonnöten zur rhythmischen Nachgestaltung improvisierter Musik. Das bedeutet, daß alle teilnehmenden Schüler sich durch die beschriebenen Unterrichtsreihen bereits gewisse Erfahrung in den verschiedensten Arten des Improvisierens erworben hatten. Mit dem Konzert sind zwei Phasen eng verbunden: die Zeit der Vorbereitung und die der Nachbereitung. Man darf nicht davon ausgehen, daß der Plan des projektierten Konzertstückes bereits vor Beginn der Proben fertig gewesen wäre. Vielmehr haben sich viele Ideen erst in der gegenseitig befruchtenden Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schülern während des Einübens entwickelt. Die Nachbereitung in Form psychogrammatischer, bildnerischer Gestaltungen diente der geistig, seelischen Verarbeitung des Konzertes. Beide Phasen werden nun noch näher erläutert.

4. 4. 1. Idee und Vorbereitung:

Das Schulkonzert sollte nicht von der traditionellen, kleinen elitären Schülergruppe gestaltet werden, die als Chor und Orchester Werke bedeutender Komponisten reproduziert. Denn in diesem Falle bleibt jeder, der weniger gut singen und kein Instrument spielen kann von vorneherein von der aktiven

Teilnahme ausgeschlossen. Vielmehr sollte die Wirksamkeit der musikalischen Improvisation auch einmal in einer größeren Gruppe als der bisherigen Klassengemeinschaft erprobt werden. So standen für das Konzert 300 Schüler im Alter von 10 bis 18 Jahren zur Verfügung. Den Besuchern war die Rolle der Beobachter zugedacht. Man wollte kein trennendes Gegenüber von Bühne und Publikum. Vorteilhafter schien es, die Beobachtenten bereits durch entsprechende Raumeinteilung in die Gemeinschaft der Improvisierenden zu integrieren. Dazu bot die Johanneskirche in Saarbrücken die geeigneten räumlichen Voraussetzungen, denn sie ermöglicht Aktionen auf der hinteren Orgelempore, auf den beiden Seitenemporen, im Altarraum sowie in allen Gängen. Die Zuhörenden werden damit durch die Ausführenden von allen Seiten umschlossen und befinden sich mitten im Klanggeschehen.

Zur vokalen Improvisation wurden Texte gesucht, die vom Sprachstil her allgemein verständlich sind. Ihre Aussagekraft sollte auf möglichst viele Altersgruppen und Gesellschaftsschichten gleichermaßen wirken und den ganzen Menschen in seiner körperlichen, geistigen und seelischen Sphäre ansprechen. Man wählte die Bergpredigt Jesu aus dem Neuen Te - stament zur inhaltlichen Grundlage. Zunächst erarbeitete der Lehrer mit allen beteiligten Klassen in je zwei bis drei Unterrichtsstunden die Bergpredigt nach Matthäus Kapitel 5, Vers 3 bis 9. Die Schüler suchten nach einer zeitgemäßen Interpretation und nach neuen Formulierungen, die den Inhalt der Bergpredigt wieder aktuell erscheinen ließen. Es ergaben sich Verbindungen zu heutigen Problemen wie: Verhalten im Straßenverkehr, Lei-

stungsgesellschaft, Drogen, Alkohol, Rassendiskriminierung und Krieg. Nach kritischer Auseinandersetzung fand man aber auch konstruktive Vorschläge und Verbesserungsmöglichkeiten, so z.B. eine Entfaltung der humanitären Qualitäten durch vermehrte Kontakt- und Hilfsbereitschaft, Toleranz und Rücksichtnahme.

Wegen der Vielzahl von Mitwirkenden und einer damit verbundenen Gefahr chaotischen Auseinanderfallens benötigt eine solche Aufführung ein festes Grundschema und entsprechende Spielregeln. Trotzdem sollte auch noch genügend Raum offen bleiben für musikalische Erfindungen und interdynamische Prozesse während der Improvisationen. So stellte der Lehrer ein siebenteiliges Ordnungsschema zusammen [1] und benutzte dabei diejenigen Texte, welche er gemeinsam mit den Schülern zusammengestellt hatte.[2] Ein musikalischer Grundgedanke als Hauptthema, welches von zwei Improvisationen eingerahmt wird, kündigt jeweils den Beginn der ersten fünf Teile an. Dieses Ordnungsprinzip wird zum Zweck einer musikalischen Steigerung in den beiden letzten Teilen durchbrochen. Eine vokale Improvisation nach dem Schema einer dreistimmigen Frage dient im 5. Teil der Verdeutlichung eines "reinen Herzens";

---

1) Vgl. Seite 230 ff.
2) Den Vers "Selig sind die Sanftmütigen, denn sie werden das Land besitzen" ließ man aus, da er nach neuen theologischen Erkenntnissen nicht zur Urfassung gehört, sondern erst später eingefügt wurde. Auch ein Vergleich mit den 7 Himmelreichgleichnissen (Mt. 13, 1-5) und den 7 Wehrufen (Mt. 23 13-33) zeigt die Vorliebe für siebenteilige Redestücke im Sprachstil des Matthäus. Vgl. dazu Alfred Läpple. Die Botschaft der Evangelien heute, München 1966, Seite 339.

denn dieses erkannte der Evangelist wohl in einer Vereinigung von Norm und Freiheit. Während das Hauptthema im 6. Abschnitt völlig schweigt, klingt statt dessen ein akustisches Kreuz mahnend in den Raum, optisch unterstützt durch ein grell blitzendes Strotoskop. Das "dies irae" als Zitat an dieser Stelle erinnert an den Erlösungsgedanken, will Hoffnung wecken. Im 7. Teil bildet das melodisch aufsteigende Hauptthema als symbolische Linie nach oben zum Licht der Erkenntnis strebend, ein apotheotisches Finale. Der abschließende "Ra" - Schrei aller Mitwirkenden, steht als akustisches Zeichen für die Verheißung: "denn ihrer ist das Himmelreich".

Die Bewegungen der Schüler nach Musik in Form von Einzel- oder spiegelbildlichen Kontaktbewegungen mehrerer Partner wollen inhaltliche Vorgänge, die sich in musikalische Strukturen verwandeln, optisch sichtbar machen. So werden die Zuschauer in der Schlußszene von den improvisierenden Schülern umflutet. Der Sprecher tritt als symbolische Gestalt mit gefesselten Händen auf und wird erst in Szene 6 während des akustischen Kreuzes befreit. Seine Aktionen wechseln frei im Raum; seine Stimme erklingt bald von allen Seiten, bald von oben herunter, bald von den Gängen oder aus einer Zuschauergruppe heraus.

Die organisatorische Aufteilung des Gesamtwerkes in vier Chöre, Orchester, Gesangs- und Instrumentalsolisten, erlaubt trotz der Aufführungsdauer von 45 Minuten relativ kurze Einsatzdauer von einzelnen Personen und Gruppen. Daher genügte eine Vorbereitungszeit von sechs Unterrichtsstunden pro

Klasse. Das Orchester, welches sich aus Schülern einer Klasse 12 zusammensetzte, und an den gewohnten Schulinstrumenten spielte, lernte lediglich die ihren Einsätzen vorausgehenden Texte auswendig. Auf Grund ihrer Erfahrung mit der Gruppenimprovisation machten sie eigenständig Spielregeln unter sich aus. Zunächst besprach der Lehrer jedoch in allen mitwirkenden Klassen Sinn und Zweck des Werkes, erläuterte die Symbolik und weckte Lust zum Mitmachen. Da jeder Chor sich aus zwei bis drei vollständigen Klassen zusammensetzte, übte jede Klasse einzeln im regulären Musikunterricht ihren Part. Wenn das gegebene Grundschema z.B. im 1. Teil für Chor 1 ein p<f>p - Singen auf dem Vokal "a" erforderte, so wuchs nach freiwilligem Einsatz die Dynamik bei allen Schülern gleichmäßig vom piano zum forte und verebbte wieder, ohne daß bestimmte Zeiteinteilungen zum gleichmäßigen klanglichen Zusammenhalt der Klasse gegeben wurden. Ebenso entwickelte sich die Aufforderung "suchet Gott, suchet Gott ...." von ganz alleine nach einem einheitlichen Rhythmus aller Schüler. Lediglich die Improvisation einer Frage im 5. Teil bereitete wegen der starken Regelbindungen (Thema, Engführung und Vergrößerung, Imitationen von Thementeilen im Kontrapunkt und Zwischenspiel) doch einige Schwierigkeiten. Diese konnten nur von musikalisch qualifizierteren Schülern einer Klasse 6 überwunden werden.

Am Morgen des 1. Aufführungstages - die Schulleitung hatte anläßlich des Konzertes unterrichtsfrei gegeben, - fand die einzige Probe statt, bei der alle Klassen zusammenwirkten. Gänge, Treppen und Aktionsräume, die durch Tafelbilder vom Musikun-

terricht her schon theoretisch bekannt waren, wurden nun gezeigt und entsprechend dem Aufstellungsplan besetzt .Die neue Situation einer Mammutgesellschaft in dem großen Kirchenraum brachte zunächst Schwierigkeiten mit sich. Viele Schüler reagierten mit einer Art Pausenstimmung wie sonst auf dem Schulhof. Andere schienen ihr Einsatzkonzept durch die vielen ungewohnten Eindrücke vollkommen vergessen zu haben. Erst nach einer Stunde stellte sich eine konzentrierte Arbeitshaltung ein. Am Ende der dreistündigen Probe blieben noch einige wenige Probleme im zusammenwirken von Gruppen- und Einzeldarbietungen offen. Denn alle Einsätze mußten ohne Dirigent von den Schülern selbst verantwortet werden. Der Lehrer hatte das Orgelspiel improvisatorisch zu gestalten und blieb hinter dem Rückpositiv für die meisten unsichtbar.

4. 4. 2.

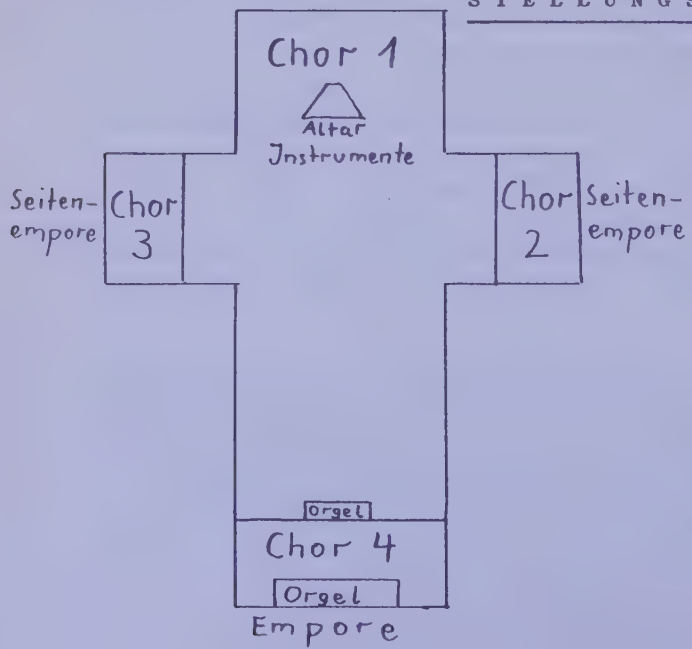
M E D I T A T I O N E N über die B E R G P R E D I G T

I N T R O D U K T I O N

Improvisation der Orgel.

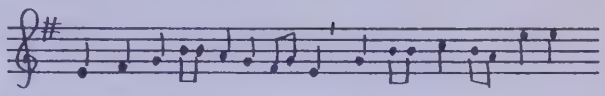
Dabei ziehen die Chöre 1 bis 3 und alle Instrumentalisten vom Hauptportal aus langsam in die Kirche ein, während sie sich nach den Rythmen der Orgel bewegen.
(Einzelner Einsatz von Kopf, Arme, Beine, Körper und kombinierter Einsatz.)
Chor 1 bewegt sich zum Altarraum, Chor 2 auf die vordere rechte Seitenempore, Chor 3 auf die vordere linke Seitenempore, das Orchester sitzt vor Chor 1.
Die Körperbewegungen werden von Lichteffekten unterstützt.

G R U N D R I S S der Johanneskirche, Saarbrücken und S T E L L U N G S P L A N:



I. Glockenspiel Improvisation

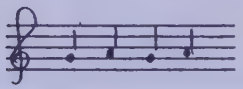
Orgel Thema



Glockenspiel Improvisation

Sprecher: Glücklich sollt ihr Armen sein,

Chor 1: Leichtes Schwingen mit dem Körper nach dem Rhythmus von Orgel und Glockenspiel. Singen in Sekundpendelbewegung auf Vokal a--



Sprecher: (in das Singen einfallend) die Ihr ohne eigene Schuld unwissend seid.

Vorsänger von Chor 4: Kinderweinen nachahmend.

Chor 2: übernimmt nun das Schwingen und Singen wie vorher.

Sprecher: (in das Singen einfallend) die Ihr unter dem Leistungsdruck keine Ruhe mehr für Euch selbst habt.

Chor 3: übernimmt das Schwingen und Singen.

Sprecher: Die Theologie ist für Euch ein Rätsel.

Alle Chöre (1-3) nacheinander einsetzend, zuerst flüsternd, dann vom piano zum auffordernden forte und wieder zum Flüstern zurück: Suchet Gott..... suchet Gott....

Sprecher: Weh Euch Ihr Reichen...., die Ihr die Unwissenheit der anderen zum eigenen Vorteil ausnutzt
(singend gesprochen)

Chor 2: Langsam sich entwickelndes hönisches Lachen. Plötzlicher Abbruch durch einen dissonanzgeschärften Orgelklang. Dabei fällt der Chor auch körperlich in sich zusammen.

Sprecher: die Ihr die Mitmenschen ausbeutet (gesungen)

Chor 3: wie vorher Chor 2.

II. Bassxylophon Improvisation
Sopranflöte Thema
Bassxylophon Improvisation

Sprecher: Glücklich werdet Ihr Trauernden sein.

1. Sänger: (gesprochen) Abschiedsbrief eines Todeskandidaten. Die Angehörige eines politischen Gefangenen berichtet:

(Gesungene Improvisation mit Cembalo)
Ich stehe an der schweren inneren Eisentür zum Gefängnis und rede mit einem SS-Mann, um ihn zu einer Paketannahme zu bewegen. Da öffnet sich plötzlich die Gefängnistür, und es tritt über die Schwelle ruhig ein aufrechter Mann, die Hände gefesselt auf dem Rücken, gefolgt von einem kleinen Gestapo-Mann, der mir vorkam wie ein Reptil.
Der SS-Mann flüstert mir zu:

2. Sänger: (Gesprochen) Das ist der Graf Schwerin....
Plötzensee

1. Sänger: Ich wußte, was Plötzensee bedeutet, und die Erkenntnis durchzuckte mich:
Das ist einer, der zu sterben weiß.

2. Sänger: (Gesprochen) 11. Januar 1945

(Gesungene Improvisation mit Bassxylophon und Flöte)
Nun muß ich doch einen Abschiedsbrief schreiben (monoton).

Der Herrgott will anscheinend das ganze Opfer und den anderen Weg. Das Todesurteil ist beantragt, und die Atmosphäre ist so voll Haß und Feindseligkeit, daß ich keinen Ausweg mehr sehe. Haß und Feindseligkeit haben die ganze Verhandlung geführt. In ihren eigentlichen Belastungspunkten kam die Anklage zu Fall. Aber vom ersten wort an habe ich gewußt, daß das Ergebnis bereits fertig ist.
Der Weg von hier bis zum Galgen nach Plötzensee ist nur 10 Minuten Fahrt. Man erfährt es erst kurz vorher, daß man heute und zwar gleich dran ist.
(Instrumente spielen noch etwas nach.)

3. Sänger (bei Chor 4 stehend)
Wir sind krank. (improv. gesungen)

Chor 2: Ihr werdet getröstet werden (Rhythmisch gesprochen 3x)
1. Betonung auf "getröstet"
2. auf "werdet"
3. auf "Ihr"

3. Sänger: Wir sind einsam.

Chor 3: Ihr werdet getröstet werden (intensiver ebenso)

Sprecher: Weh Euch, die Ihr zur Ersatzbefriedigung greift.

Chor 4: Alkohol, Alkohol, Alkohol (Rhythmisch gesprochen)

Chor 1: Bier her, Bier her, Bier her. (Gesungen in kleiner Terz abwärts, dabei mit dem Körper schwingen)

Vorsänger von Chor 2: Nur eine kleine Zigarette (Improv. gesungen)

Vorsänger von Chor 3: LSD (Herausrufen und auf D starkes Glissando nach unten)

III. Trompete mit Orgel — Improvisation

Orgel (Krummhorn) — Thema

Trompete mit Orgel — Improvisation

Sprecher: Glücklich werden die sein, die für die Gerechtigkeit eintreten.

Chor 2: (in hoher Tonlage sprechen)
weißer Herrscher (2X) ... Snob

Chor 3: Negersklave (2X)... Nigger (in hoher Tonlage beginnend dann im glissando nach unten)

Orgel: Klangfläche

Chor 2: (ebenso sprechen)
Großunternehmer (2X)... Bonzen

Chor 3: (ebenso wie oben sprechen)
Arbeiter (2X)... Nummer

Orgel: Klangfläche

Chor 2: Rentenversicherung (2X)

Chor 3: Inflation (2X)

Sprecher: Wir brauchen..... Kontakte

Alle Instrumente: (Improvisation) Orgel beginnt mit der Synthese aller vorherigen Flächen; die anderen Instrumente fügen sich nach und nach mit ein.

Chöre 1 bis 3: Jeder sucht sich durch Augenkontakt einen Partner, stellt sich ihm gegenüber und macht dessen rhythmische Bewegungen spiegelbildlich mit.

IV. Trommel Improvisation
Cembalo Thema
Trommel Improvisation

Sprecher: Glücklich sind die Barmherzigen.

Orgel: Vorspiel, dabei Betonung des Sekundintervalls.

Chor 4: übernimmt diese Sekunde mit dem Wort "haben" (Entwicklung vom piano zum fortissimo und zurück zum piano.)

Vorsänger von Chor 4: (in das letzte piano hinein)
Immer nur haben wollt Ihr.

Auf dem Tonband werden nun Verkehrs- und Unfallgeräusche eingeblendet.

Sprecher: (Dabei Improvisation der Trommel)
Nehmt Rücksicht aufeinander..... Denke bei jedem Tun daran, wie es wäre, wenn der andere Dir das Gleiche antun würde.

V. Alle Instrumente außer Orgel:

Improvisation wechselnd auf die einzelnen Instrumentengattungen: Flöten, Schlagmelodie-instrumente, Cembalo, Schlagzeuge, Schreibmaschine.

5 Sänger (3 bis 8): Thema

Improvisation mit den selbstgebastelten Instrumenten und Geräuschquellen der Chöre 2, 3, 4 im Wechsel und miteinander.

Sprecher: Glücklich werden nicht die Angeber, Hochnäsigen und Schaumacher sein, sondern die, welche ihre Mitmenschen achten und reinen Herzens sind.

3. Sänger: auf Silbe "na"

4. Sänger: auf Silbe "lo"

5. Sänger: auf Silbe "pi"

Improvisation einer 3-stimmigen Fuge über das Hauptthema des Werkes.

6. Sänger: auf Silbe "ding"
7. Sänger: auf Silbe "leu"

singen improvisatorisch die Zwischenspiele

Fugenaufbau: 3., 4., 5., Sänger
1. Zwischenspiel
4., 5., 3., Sänger
2. Zwischenspiel
5., 3., 4., Sänger (Engführung und Vergrößerung)

VI. 3 Pauken und Trommel Improvisation (abwechselnd und miteinander)

Orgelvorspiel

Chor 1.: (im Rhythmus der Orgel)
Hi-Hi-Hi-Hi-/ Hil-fe (4 Viertel + 2 Halbe Notenwerte)

Chöre 2,3,4 fügen sich nacheinander langsam in den gleichen Hilferuf ein.
(Entwicklung bis zum fortissimo) (mimische Darstellung)

Fanfare dazu improvisierend

Alarmsirene: Mit Ertönen dieser Sirene verstummen alle anderen und brechen wie von einem Kugelhagel getroffen zusammen und liegen am Boden.

Chöre 1 bis 4: (in der Reihenfolge 1, 4, 3, 2, bilden sie ein akustisches Kreuz in der Kirche)

"Doch der Zug" (Kein Inhalt nur klangmalerischer Effekt) 3 X jeder Chor

Sprecher: (in das akustische Kreuz hinein)
Weh Euch, Ihr Friedlosen, Ihr Streiter, Ihr Zänker.

Alarmsirene:

Chöre 1 bis 4 und Fanfare: (Alle am Boden liegenden springen auf)

Hilfeschreie wie vorher, jedoch rückläufige Entwicklung (vom fortissimo zum piano)

Orgel: Nachspiel. Dabei Zitat des "dies irae" aus dem "Requiem"

3 Pauken und Trommel: Improvisation

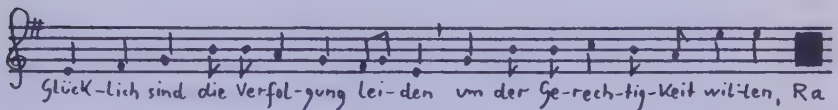
VII. Improvisation der Orgel

Chor 2 und 3 verlassen die Seitenemporen und verteilen sich mit Chor 1 im ganzen Kirchenraum.

Bewegung aller beteiligten Chöre nach den Rhythmen der Orgel. Scheinwerfer übertragen die rhythmische Bewegung in die Höhe.

Dazu Improvisation aller Instrumente und Geräuschquellen.

Chor 4: singt zum Pedal der Orgel das Hauptthema auf Text:
(alle übrigen Instrumente verstummen dabei)



Chöre 1 bis 4: wiederholen noch 3 X dieses Thema im fortissimo.
Beim letzten Ra-Schrei mit allen Instrumenten und Geräuschquellen einen Donnerschlag erzeugen.

==========

4.4.3. KOMMENTAR UND NACHBEREITUNG

Während der ersten öffentlichen Aufführung der "Meditationen über die Bergpredigt" entwickelten die Schüler einen überraschend großen Konsensus und einen gesteigerten Kommunikationssinn. Das Bewußtsein, von einem unbekannten Publikum beobachtet zu werden, erhöhte den Leistungswillen und die Konzentration. Daher funktionierte die organisatorische Abfolge der einzelnen Einsätze besser als je zuvor in einer Probe. Der Erfolg stärkte das Selbstvertrauen aller Beteiligten. So stand die 2. Aufführung am Tag darauf der ersten in Bezug auf den Ablauf des Organisationsplanes nicht nach. Dafür wirkte sie jedoch nicht mehr ganz so gefühlsgeladen und spontan, fast ein wenig routiniert. Weitere Wiederholungen des Werkes hätten sicherlich die Qualität der Darbietung vermindert. Daraus ist die Grenze der Leistungsfähigkeit einer konzertierenden Schüler- also Laiengruppe zu erkennen. Ihr Kommunikationsvermögen hängt von dem Spannungsgrad der eigenen Begeisterung ab. Es schwindet natürlicherweise mit jeder Wiederaufführung. Außerdem nimmt der Anteil tatsächlicher Impro-

visation, d.h. spontaner Gestaltungsfindung, bei Wiederholungen ab, zumal wenn diese wie hier bereits im Abstand von einem Tag folgt.

Eine weitere erzieherische Aufgabe stellte sich nach dem Konzert in der Vertiefung und Verinnerlichung des Erlebnisses durch schöpferische Reflexion. So gestalteten die Schüler in den folgenden Musikstunden zeichnend oder plastizierend ihre persönlichen, individuellen Eindrücke und Emotionen. Die bildnerischen Darstellungen sollte allerdings nicht als Umwandlungsübungen zwischen verschiedenen Künsten sondern als Psychogramme der Schüler verstanden werden. Die Arbeiten wurden dann als Ausstellung innerhalb der Schule dem Lehrerkollegium sowie allen übrigen Schülern vorgestellt. Die meisten der Zehn- bis Zwölfjährigen bastelten Emporen auf denen sie mit Schachfiguren und Halmasteinen die Chorsänger darstellten. Fast überall wurde der Lehrer durch eine besonders große Figur zentral aufgestellt und häufig mit den Sängern durch Linien oder Schnüre verbunden, obgleich diese Schüler ihn während der Aufführung überhaupt nicht sehen konnten. Sowohl die innere Verbindung zum Lehrer in einem gewissen Abhänigkeitsverhältnis als auch die eigene Stellung im Chor vor dem Publikum waren die dominierenden Ge-

staltungsthemen dieser Altersgruppe. Die Schüler in der Pubertäts- und Adoleszenzphase dagegen befaßten sich in der Hauptsache mit den im Text angesprochenen Problemen. Ein Freundeskreis aus einer Klasse bastelte mit Streichhölzern die Hinrichtungsstätte von Plötzensee. Darin wird gerade ein Neger in Form eines schwarzen Halmasteines erhängt. Der Freundeskreis erscheint selbst als bunte Gruppe von Steinen, miteinander durch Fäden verbunden, und versucht, dem Neger Hilfe zu bringen. Ein anderes Psychogramm mit der Überschrift "wir brauchen Kontakte" zeigt Soldaten, die vom gegenüberliegenden Ufer eines Flusses mit einer Kanone beschossen werden. Einige sind bereits tot umgefallen. Andere konnten sich zu Kontaktgruppen zusammenschließen und auf drei Inseln retten, die als Symbol der Dreifaltigkeit Erlösung von dem Unglück durch Religion andeuten. Eine weitere Darstellung weist in einem aus Papier plastizierten Labyrinth den "richtigen Weg, das Glück (Gott) zu finden". Irrwege enden bei einem Pfenniggroschen, Tabletten oder einer Schnapsflasche. Sie warnen somit vor Ersatzbefriedigungen in Geld, Rauschgift oder Alkohol. Wahrer innerer Frieden

ist dagegen nur auf dem Weg, den uns die Hl. Schrift weist, zu erreichen. Die Themen der Psychogramme gaben dem Lehrer Aufschluß über die Wirkung der Konzertsituation auf den Schüler und zugleich auch über den Niederschlag der geistigen, textlichen Inhalte. Die Art der Darstellung deutete auf die Intensität des Erlebten hin. Solche nachfolgenden, bildnerischen Gestaltungen sorgten dafür, daß nicht der Applaus des Publikums den entscheidenden Eindruck hinterließ, sondern die gemeinsamen musikalischen Improvisationen um die Gedanken der Bergpredigt Jesu.

4.5. ERGEBNIS AUS UNTERRICHTSARBEIT UND KONZERT

Die Bedeutung einer Improvisation, so haben wir aus den Unterrichtsreihen ersehen können, liegt nicht im R e s u l t a t sondern in ihrem E n t s t e h u n g s p r o z e ß. Das Werden einer Musik, einer musikalischen Graphik oder einer Musik nachgestaltenden Bewegung zeigt in Aktionen und Reaktionen des Schülers am deutlichsten, welche Antriebe und Wirkungen zu eben dieser oder jener Gestaltung geführt haben. Diesen Prozeß in Gang zu setzen, zu entwickeln, zu beeinflussen und zu beobachten ist in den beschriebenen Unterrichtsstunden gelungen.

Damit wendete sich die Improvisation als Unterrichtsmittel nicht nur an musikalisch besonders Begabte (im herkömmlichen Sinn verstanden), sondern an alle Schüler. Wir sind ja heute zu einer vielseitigeren Deutung der Musikalität gelangt. Das hat seinen Grund in einem weiträumigeren Musikbegriff, der über das Tonalitätsideal früherer Zeiten hinausgewachsen ist und durch den Einfluß zeitgenössischer Komponisten alles akustisch Wahrnehmbare in sein inhaltliches Konzept miteinbezogen hat. Wie man sich durch die Sprache mitteilt, kann man sich durch andere klingende Aktionen seines Körpers äußern. Diese nehmen je nach dem Anteil an bewußtem Ordnungswillen musikalischen Charakter an. Darüber hinaus aber kann man bewußt artikulierend, in einem selbstgewählten Ordnungsprinzip klingend hörbar werden. In diesem Sinne darf man jedem Menschen, der Kontrolle über sein motorisches Nervensystem hat, der Bewegungen bewußt lenken kann und Verstand hat, einfache Ordnungssysteme zu erkennen, eine gewisse Musikalität zusprechen. So hat zum Beispiel auch der einen Musikalitätsanspruch, welcher nicht imstande ist, einen Ton

richtig, das heißt schwingungsgetreu, nachzusingen oder nachzuspielen. Denn er wird vielleicht innerhalb der vielen Möglichkeiten akustischer Verlautbarung zu anderen musikalischen Aktionen finden. Auch er ist ein ernstzunehmender, gleichberechtigter Teilnehmer des heutigen Musikunterrichtes.

In den Unterrichtsreihen und auch im Konzert stand vor allem die Gruppenimprovisation im Mittelpunkt. Der gruppendynamische Effekt bei gemeinsamen Improvisationsaktionen einer Schülergruppe gründet sich auf die Wechselbeziehung zwischen ihren Mitgliedern. Von der Anerkennung der Einzelleistung oder der Gemeinschaftsleistung durch den Lehrer hängt es ab, ob der Wettbewerbsgedanke oder der Wunsch zur Zusammenarbeit gestärkt wird. Das Verhalten des einzelnen Individums wirkt sich auf alle anderen beteiligten Schüler aus, d. h. die Aktivität eines jeden Mitgliedes wird durch die Tätigkeit des anderen mitbestimmt. Aus dieser wechselseitigen Beziehung, in der sowohl das eigene Selbst wie auch die zu respektierende Verhaltenseigenart des anderen von äquivalenter Bedeutung sind, entfalten sich die Gestaltungskräfte der Gruppe.

Der Verfasser konnte während der Gruppenimprovisationen im Unterricht vor allem folgendes immer wieder bemerken:
Die Improvisation eines einzelnen erfährt durch die Gruppe eine Verstärkung, welche als Konsequenz Repetitionen hervorruft. Dadurch geht die Einzelleistung in das Improvisationsrepertoire der Gemeinschaft ein und macht so die Abhängigkeit der Gruppe von dem Improvisationsverhalten jedes einzelnen Schülers deutlich. Das Bewußtsein einer entscheidenden sozialen Funktion der Eigenleistung und ihrer unersetzbaren partikularen Bedeutung für das Gelingen der Gemeinschaftsimprovisation verleihen Selbstbewußtsein für differenziertere Gestaltungen. In Gruppen, die aufeinander eingespielt sind und enge Bindung untereinander haben, werden exzentrische, aus dem Stil unangenehm herausfallende improvisationseinwürfe eines Schülers nicht aufgenommen. Sie bleiben einfach unbeachtet, da sich bereits ein gemeinsamer "consensus" und sein unausgesprochener Ordnungswille entwickelt haben. In Gruppen, die miteinander wenig Improvisationserfahrung besitzen und somit noch keine enge Bindung aufweisen, finden unpassende Aktionen viel leichter Eingang und drohen das gemeinsam aufgebaute Leistungsgefüge wieder zu zerstören.

Vorherige Absprache, die sich in lange musikalisch sachbezogene Diskussionen verwandeln, verfehlen ihren Zweck. Man interpretiert nämlich dann musikalische Improvisation nicht mehr als natürliche Ausdruck- und Antwortmöglichkeit des Menschen, sondern gebraucht musikimmanente Strukturen zu psychologischen und soziologischen Zwecken. Diese Gefahr besteht vor allem in Klassen mit älteren Schülern. Dort kann durch intellektualistische Deplazierung die gruppendynamische Wirkung verlorengehen und in sachbezogenen musiktheoretischen Erörterungen enden.
Am wirkungsvollsten improvisiert eine Gruppe, deren Mitglieder Sensibilität, Spontaneität und Reaktionsvermögen entfalten und sich über längere Zeit meditativ bis ekstatisch in die eigene Innenwelt vertiefen. Versenkung in die eigene Bewußtseinssphäre und gleichzeitige sensible Einfühlung in die ψυχῆ des anderen über das Kommunikationsorgan der auditiven Wahrnehmung rufen zur spontanen non verbalen Reaktion und schaffen eine Bewußtseinserweiterung in echt gruppendynamischem Sinn.

Abschließend darf man also feststellen:

Alle Unterrichtsreihen gründeten auf dem Prinzip der freien Improvisation. Damit

erfüllen sämtliche hier gestellten Improvisationsaufgaben bereits das 1. Ziel, nämlich Gestaltung ohne unmittelbare Vorlage oder Nachahmung eines bestimmten Musikwerkes, so wie man es seit der 2. Kunsterziehungsbewegung im Kunsterziehungsunterricht schon längst praktiziert. Auch die weiteren Ziele wurden erreicht, da alle Schüler kreativ mittaten. Wenn es auch unterschiedliche Leistungen gab, so zeigte sich doch besonders im Konzert, daß jeder dieser 300 Schüler imstande war, musikalisch produktiv zu sein. Und jeder Schüler war bereit zu kooperativem Verhalten, wenn es darum ging, bei Gruppenimprovisationen im Unterricht wie auch im Konzert musikalische Gemeinschaftsleistungen zu vollbringen.

Schließlich bilden die Improvisationsverfahren, wie sie hier nun vorgestellt wurden, eine Möglichkeit, dem Schüler den Zugang zum zeitgenössischen Musikwerk zu schaffen. Die Intellektualisierung der Musik durch ihre Verbindung und Unterordnung unter die mathematischen Wissenschaften - wie sie uns in den seriellen Reihentechniken bis in die fünfziger Jahren begegnete und dadurch dem nicht spezialisierten Zuhörer unerreichbar wurde - ist überwunden. Stattdessen sind wir heute zu einem wirklichkeitsnahen Kunstbegriff gelangt, der

entgegen früherer Maßstäbe das Wagnis und Experiment mit einbezieht und als Abenteuer erlebt werden will. Im Unterricht kann neue Musik, welche die Räume zwischen den Sekund-Intervallen, zwischen Ton und Geräusch aufschließt, nicht mehr als Objekt analysierend, rein intellektuell vermittelt werden, sondern erfolgreicher durch experimentelle Spielpraktiken, also durch Improvisation. Selbst Musikwerke der Avantgarde werden dadurch auch schon von jüngeren Schülern über den emotionalen Erlebnisbereich mit nachhaltigem Eindruck gehört. Dabei sind jedoch vorher statt theoretischer Unterweisung Improvisationsverfahren zu üben, deren Ähnlichkeit mit Struktur- und Organisationsprinzipien des Werkes spätere "kognitive Verbindungen" ermöglichen. Dieses gestaltende Erarbeiten fordert ständige Überprüfung des eigenen Tuns, Reaktion auf Materialverhalten und Einfühlungsvermögen in die Gemeinschaft der mitgestaltenden Schüler. Ein solcher aktueller Musikunterricht, der nicht in die museale Welt zurückflieht, sondern bewußt die Verbindung zur unmittelbaren Gegenwart knüpft, regt zu kritischem Kulturbewußtsein an und eröffnet dem Schüler die Teilnahme am Kulturprozeß.

A N M E R K U N G E N

KAPITEL 1

1. Fröbel vergleicht das Kind, welches nach der tradierten Erziehungsmethode unterrichtet wird, mit einer Sparbüchse. In diese werden mehr oder weniger wertvolle Münzen hineingeworfen. Der Wert besteht dann lediglich im Inhalt.
   Vgl. Fröbels kleine Schriften zur Pädagogik, a.a.O., S. 279.

2. Michael Traugott Pfeiffer (1771-1849) war "von 1801-1803 in Burgdorf bei Pestalozzi und richtete hier den Gesangunterricht ein. Dann gründete er in Solothurn eine Privatschule, die von der Solothurnischen Regierung im Mai 1804 aufgehoben wurde; zugleich wurde die Pestalozzische Methode im Kanton Solothurn verboten, Pfeiffer selbst wurde ausgewiesen. Er ging wieder zu Pestalozzi nach Münchenbuchsee und siedelte 1805 nach Lenzburg über, wo er eine Erziehungsanstalt gründete; auch stiftete er hier eine musikalische Gesellschaft, übernahm das Schulrektorat und erteilte an den Schulen geographischen und geschichtlichen Unterricht. Von 1808 hielt er im Auftrage der Regierung Schullehrerkurse und war so der erste Seminardirektor des Kantons Aargau. Gemeinschaftlich mit Nägeli war Pfeiffer für die Begründung eines veredelnden Volksgesanges tätig. Seine pädagogischen Leistungen wurden vom Kanton anerkannt. Der Große Rat schenkte ihm das Bürgerrecht.
   Hans Georg Nägeli (1768-1836), gleich bedeutend als Komponist (von ihm stammt die bekannte Melodie des Liedes "Freut euch des Lebens"), Musikschriftsteller und Musikverleger. Als letzterer pflegte er namentlich die klassische Musik in vorzüglichen Ausgaben. Er erwarb sich ferner um das musikalische Leben in der Schweiz besondere Verdienste durch die Begründung des "Vereins zur Förderung der Tonkunst".
   Fröbels kleinere Schriften zur Pädagogik, a.a.O., S. 50.
   "Pestalozzi hat die Aufforderung an Pfeiffer und Nägeli nicht selbst geschrieben, sondern durch Niederer, einen seiner Freunde und Mit-

arbeiter in der Anstalt, verfassen lassen.
Johannes Niederer (1779-1843) trat 1803 bei Pestalozzi in Burgdorf als Lehrer ein. 1817 schied er dort aus, nachdem sich die Freundschaft zu Pestalozzi in bitterste Feindschaft gewandelt hatte."
Fröbels kleinere Schriften zur Pädagogik, a.a.O., S. 52.

3. An der 1810 im Namen Pestalozzis erschienenen "Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli" entfachte sich manche Kritik: So schrieb ein Rezensent der "Allgemeinen musikalischen Zeitung" 1811 "Nach einer - man dürfte wol sagen, pomphaften Ankündigung dieser Gesangbildungslehre - und nach dem Prodromus (= Vorwort, Vorrede), der vor ungefähr anderthalb Jahren erschien, in welchem die Verfasser alle die bisher statthaften Sy - steme der Singekunst als völlig unstatthaft verwarfen, und dagegen ein ganz neues und zugleich einzig richtiges Lehrgebäude aufzustellen versprachen - nach solchen Voraussetzungen ist man doch wol berechtigt zu erwarten, daß die Verfasser auch wirklich nicht nur etwas Neues und Ausserordentliches, sondern daß sie es auch in einer Form liefern würden, welche besonders in pädagogischer Hinsicht, allgemein brauchbar sein müsste. Wenn man aber nicht allein nichts wesentlich Neues, (allenfalls nur eine veränderte Ordnung in den abgehandelten Materialien), sondern wenn man auch dieses relativ Neue für die allgemeine Anwendung durchaus nicht brauchbar, und selbst das Brauchbare in einer den Meistern, für welche dieses Buch bestimmt ist, unverständliche Sprache abgefasst findet - : was soll man dann sagen! -"

Allgemeine musikalische Zeitung, Nr. 28, 1811, S. 469.

4. Beispiele: Johann Adolph Scheibe: "Kleine Lieder für Kinder zur Beförderung der Tugend. Mit Melodien zum Singen beim Klavier" (2 Teile 1766 und 1768); Johann Adam Hiller: "Lieder für Kinder" (1769), "die kleine Ährenles erin", "die Schadenfreude"; Gottlob Gottwald Hunger nach Texten von Christian Felix Weiße: "Lieder für Kinder" (1772)

Gottlob Wilhem Burmann: "Kleine Lieder für kleine Mädchen" (1773), "kleine Lieder für kleine Jünglinge" (1777); Johann Friedrich Reichardt: "Lieder für Kinder", 2 Teile (1781), 3. Teil (1787), 4. Teil (1790); Christian Heinrich Wolke: "Philanthropistenlieder" (1779), 210 Lieder fröhlicher Gesellschaft" (1782); Karl Spazier: "Melodien zu Hartungs Liedersammlung zum Gebrauch für Schulen und zur einsamen und gesellschaftlichen Unterhaltung am Klavier" (1794); Zacharias Becker: "Mildheimisches Liederbuch" (1799).

5. "Karl Gottlieb Horstig kam 1792 als zweiter Prediger nach Bückeburg. Er hatte dort die Stellung eines Konsistorialrates (consistorium = kirchliches Verwaltungsamt). Bei Johann Christoph Friedrich Bach trieb er musikalische Studien und schrieb 1795 nach dem Tode Bachs dessen Nekrolog. Er veröffentlichte Abhandlungen in Rochlitz, "Allgemeiner musikalischer Zeitung", gab "Kinderlieder" und ein Choralbuch heraus und leitete auch einige Musikaufführungen in Bückeburg, zuletzt 1802 Haydns "Jahreszeiten". Nach Eintragungen im Bückeburger Kirchenbuch wurde Horstig später schwachsinnig und 1803 mit Pension entlassen." Bach-Jahrbuch, 11. Jahrgang, 1914, S. 45 und 150.

6. "Sollte es denn mit der Musik sich anders verhalten, wie mit der Sprache? Sollten wir nicht das eine so gut wie das andere für ein Mittel des Ausdrucks und der Mitteilung halten? Wir lernen sprechen durch Nachahmung der Worte und Redensarten, die wir von anderen hören. Aber diese Worte und Redensarten brauchen wir nicht nach freier Willkür, wie es die Bedürfnisse jedes Augenblicks erfordern. Auch die Musik hat ihre Buchstaben, ihre Worte und Redensarten - Töne, Akkorde, Moderationen. Warum lernen wir sie nicht eben so nach Willkür zu brauchen, wie unsere Sprache? Deswegen ist uns ja das Lesen nicht verboten, der Vortrag dessen, was andere geschrieben haben. Aber welche armseligen Menschen würden wir sein, wenn wir zu keiner Zeit etwas anderes sagen könnten, als was in Büchern geschrieben stände, oder was wir auswendig gelernt hätten?..... Daß so wenig Menschen durch Töne sprechen lernen, daran ist einzig und allein die Art des Unterrichts und der Unterweisung Schuld. Meine kleinen vier- und sechsjährigen Knaben singen und pfeifen, was ihnen einfällt. Freilich zunächst immer be-

kannte Melodien, aber immer mit so vielen Zusätzen, Abänderungen, Verzierungen und Versetzungen, daß man oft das Original nur mit Mühe erkennt. Singen ist überhaupt die erste und natürlichste Art von Musik". Horstig, Lasst den Musikus doch selbst sprechen, in: Allgemeine Musikalische Zeitung, Nr. 39. Den 24ten Junius, 1801, 3. Jahrg. Reprint Amsterdam MCMLXIV, S. 647.

7. "Wenn meine Kinder älter sind, sollen sie mir vorsingen und ich will ihnen das Gesungene auf einem Instrument nachspielen lehren. In kurzem werden sie die Kunst begriffen haben und ihre eigenen Melodien eben so gut auf dem Instrumente, wie mit der Kehle vortragen lernen. Von da bis zur Begleitung der anderen Stimme - welch ein leichter Schritt! Hören wir nicht täglich gemeine Leute in der Kirche und auf den Straßen bekannte Melodien mit einer zweiten Stimme begleiten, die sie von selbst gefunden haben.... Man sieht aber daraus, daß ich die gewöhnliche Methode umkehre, und von meinem Schüler nicht eher verlange, daß er von Noten etwas abspielen soll, bis er seine eigenen Worte und Gedanken aus seinem Kopfe richtig abspielen kann. Dafür bin ich aber auch sicher, daß meine Zöglinge keine Klimperer werden sollen, die halbe Tage lang an einem Takt kauen, ohne ihn gehörig herausbringen zu können und daß sie auch ohne Instrument ein jedes vorgelegte Tonstück eben so gut werden klingen hören, wie wir den Schriftsteller reden hören, wenn wir sein Buch im Stillen überlesen". Horstig, a.a.O., S. 648.

8. "De plus, pour bien savoir la musique, il ne suffit pas de la rendre, il la faut composer, et l'un doit s'apprendre avec l'autre, sans quoi l'on ne la sait jamais bien. Exercez votre petit musicien d'abord à faire des phrases bien régulières, bien cadencées; ensuite à les lier entr'elles par une modulation très simple, enfin à marquer leurs différents rapports par une ponctuation correcte; ce qui se fait par le bon choix des cadences et des repos. Surtout jamais de chant bizarre, jamais de pathétique ni d'expression. Une mélodie toujours chantante et simple, toujours dérivante des cordes essentiell du ton, et toujours indiquant tellement la basse qu'il la sente et l'accompagne sans peine". J.J. Rousseau, a.a.O., S. 162 f.

9. "So groß aber auch immer das Vergnügen sein mag,

sich den Geist eines berühmten Tonsetzers durch den Vortrag seiner Werke zu vergegenwärtigen; so ist es darum doch nicht minder wahr, daß wir nur erst in dem Heidenvorhofe der Kunst uns befinden, so lange wir es nicht wagen, eigene Schöpfer der Töne zu werden, die in der Harmonie und Melodie des wahren Tonkünstlers uns so bezaubern; und ich würde den kleinen Sohn unseres Organisten beneiden, der alle Sonntage nach Herzenslust auf seines Vaters Orgel präludiert, wenn ich nicht von Jugend auf gelernt hätte, mit den Tönen nach eigener Willkür zu schalten und mir einen Himmel voll seeliger Empfindungen durch meine Phantasien zu schaffen, in denen ich erst die schönen Ideen verarbeite, die mir durch das Vorspielen oder Abschreiben eines neuen Meisterwerks erweckt worden sind". Horstig, a.a.O., S. 646.

10. Für Goethe ist die Musikerziehung voll ethischer Kraft und Wirkung auf die Jugend. Beeindruckt durch den "Emil" Rousseaus, das "Naturevangelium der Erziehung", sieht er in der Führung des Kindes zu freier Selbsttätigkeit das wichtigste Ziel musikalischer Bildung, das durch spielerisches Verändern oder neues Erfinden von Melodien am ehesten erreicht wird.

11. Wilhem Meister, der durch sein Wanderlied zur Mittätigkeit, zum gemeinsamen Singen angeregt hat, beweist in dem selbst erfundenen Lied schöpferische Fähigkeit. Auch wenn dieses Lied bereits existieren würde, und er es von einem anderen irgendwann schon einmal gehört hätte, oder wenn er es selbst schon früher erfunden hätte, so ist es in diesem Augenblick und in dieser Situation neu belebt hervorgegangen und darin schöpferische Tätigkeit.

12. Friedrich Fröbel (1782-1852). Nach einem Studium der Mathematik, Naturwissenschaften, Baukunst, Feldmessung u.a. eröffnete er in dem Dorfe Griesheim an der Ilm am 13. Nov. 1816 eine Knaben-Erziehungsanstalt. Diese wurde 1817 in das benachbarte Dorf Keilhau verlegt und später "Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt" genannt. 1930 ging er in die Schweiz, um dort als Leiter von Erziehungsanstalten (Wartensee, Willisau, Burgdorf) zu wirken. 1837 gründete er in Blankenburg, Kreis Wernigerode (Thüringen), eine "Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend". Am 28. Juni 1840 ging mit der Eröffnung des 1. allgemeinen deutschen

Kindergartens in Blankenburg und Keilhau sein größter Lebenswunsch in Erfüllung. Nun setzte eine weltweite Verbreitung dieser Idee ein. Fröbelsche Anstalten wurden in Belgien, England, Rußland, Frankreich, Dänemark, in den Niederlanden, in Österreich-Ungarn, in der Schweiz, in Amerika und Japan gegründet.

K A P I T E L 2

1. Joh. Bernhard Logier, "Musiker, erhielt von seinem Vater Geigen- und Klavierunterricht, bildete sich in Marburg weiter aus und kam 1805 nach England. Später ließ er sich als Musiklehrer in Dublin nieder und folgte 1822 einer Einladung der preußischen Regierung nach Berlin, wo er eine Anzahl Lehrer in seinem System bildete. Drei Jahre darauf kehrte er nach London zurück. Logier ist der Erfinder des Chiroplasts, eines beweglichen Rahmens, in den die Finger beim Klavierspiel gesteckt werden. Diese "Handleiter" ist wieder aufgegeben, doch seine Methode, mehrere Schüler gleichzeitig im Klavierpiel zu unterrichten, womit zugleich Harmonielehre verbunden ist, hat sich im wesentlichen erhalten." Brockhaus Konversationslexikon, Bd. 11, Leipzig 1908, S. 246.

2. Leo Kestenberg:
"1882 geb. in Rosenberg Ungarn, jetzt Ruzovberok in der Tschechoslowakei.
1889 Übersiedlung der Familie nach Reichenberg. Vater dort Oberkantor des jüdischen Tempels. 1. Klavierunterricht beim Vater.
1894/95 Klavierunterricht bei Musikdirektor Gustav Abrecht in Zittau. Gymnasialabschluß
1897 Klavierstudium bei Franz Kullak in Berlin
1899 Klavierstudium bei Vianna da Motta, später bei Hermann Scholtz und Felix Draeschke (Theorie) in Dresden.
1908 Lehrer am Sternschen Konservatorium, später am Klindworth-Scharwenka-Konservatorium. Er gibt viele Klavierabende.
1918 Berufung als Referent in das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.
1921 Ernennung zum Professor an der Hochschule für Musik in Berlin. Tätigkeit am "Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" in Berlin, Gründung einer Musikabteilung. Organisation von Schulmusikwochen.
1922 Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen.

Umbenennung des Instituts für Kirchenmusik in Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin.
1923 "Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk".
1924 Herausgabe der Lehrpläne für den Musikunterricht:
an den höheren Schulen
1925 an Mittelschulen
1927 an Volksschulen.
1929 Ernennung zum Ministerialrat im Preußischen Kulturministerium.
Gründung der "Musikpädagogischen Bibliothek" Leipzig, Quelle und Meyer; seit 1958 Fortführung durch Eberhard Preußner im gleichen Verlag jetzt in Heidelberg.
1932 Ruhestand
1934 Gründung der Internationalen Gesellschaft für Musikerziehung in Prag.
1945 Errichtung eines "Seminars für Musikerziehung" in Tel-Aviv".

(Die Daten sind entnommen aus: Leo Kestenberg, Bewegte Zeiten, Zürich 1961)

3. "Die bisher übliche Scheidung zwischen Musikalischen und Unmusikalischen besteht selten zu Recht. Es ist vielmehr von der Annahme auszugehen, daß jeder Schüler zum Empfinden musikalischen Geschehens bereit ist und zur Teilnahme am musikalischen Bilden und Gestalten angeregt werden kann".
Erlaß vom 14. April 1924 - U II 456, U IV, U VI -, der Musikunterricht an den höheren Schulen, Zbl. 1924, S. 135, in: Gerhard Braun, a.a.O., S. 156.

Daß fast in jedem normal entwickelten Kind produktive Kräfte wirksam sind, ist das Ergebnis von Untersuchungen Fritz Jödes (1887-1970). Diese Kräfte finden möglicherweise auf Grund von Hemmungen oder durch eine ungünstige Art des Lehrers, Anregungen anzubieten, nicht den Weg nach außen. Jöde meint dazu: "Könnte es in der Schule möglich werden, daß das musikalische Schaffen zuerst einmal Spiel wie andere Spiele ohne jeden Hintergedanken einer etwaigen Anwendung und Auswertung sein möchte, so wie Jungen im Sande Burgen bauen und Mädchen Ball spielen, so würde sie damit ein Gut gewonnen haben, das keine noch so einwandfreie handwerklich technische Methode eines Musikunterrichts ersetzen könnte." Fritz Jöde, das schaffende

Kind in der Musik, Neuauflage Wolfenbüttel und Zürich 1962, S. 32.

4. "Wie von mir für alle Unterrichtsfächer das innerliche Erleben und selbständige Erarbeiten des Stoffes als Grundlage jedes Unterrichts bezeichnet wurde, so ist auch im Musikunterricht die Selbsttätigkeit und Arbeitsfreude mit allen Mitteln zu fördern und zu erhalten". Erlaß vom 14. April 1924, in: Braun, a.a.O., S. 65.

5. Kestenbergs "Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk

Anschreiben an den
Präsidenten des Preußischen Landtages

Berlin, den 25. April 1923

.... Als seine eigenste Aufgabe hat der Musikunterricht die Weckung des Schöpferischen, die Einführung in Wesen und Wirken des musikalischen Erlebens anzusehen. Die ursprüngliche Anlage eines jeden Kindes zum eigenen Gestalten und zum Betätigen der eigenen Phantasie ist von Anfang an zu bilden und zu entwickeln, denn "der ganze kindliche Tag besteht aus heißen Schöpfungstagen" (Jean Paul Levana). Schon im Kindergarten und der Unterstufe der Volksschule ist das Finden von Kinderreimen, Singmotiven und kleinen Phrasen zu üben. Die Kinder müssen selbst Übungen erfinden, müssen versuchen, sich musikalisch zu betätigen, sei es im Bilden von Melodiestückchen zu einfachen Reimen, in rhythmischen Spielen oder im Nachbilden von Vogelstimmrufen, Tierrufen, Autosignalen, Rufen der Straßenhändler und ähnlichen musikalisch zu verwertenden Motiven. Diese Improvisationen werden mit fortschreitendem Unterricht systematisch betrieben und führen damit in die Ausdrucksbetonung der musikalischen Elemente in Form und Grundlage jeder künstlerischen Gestaltung ein. Durch Formlehre und Unterricht in der Harmonielehre können diese selbst gefundenen Weisen zu musikalisch brauchbaren, vielleicht auch zu wertvollen Liedern führen, die aufgeschrieben, eingeübt und auch unter Umständen mehrstimmig oder mit Klavierbegleitung gesetzt werden. Solche Weisen gelten als fester Besitz einer Klasse und werden von hier aus oft weit in die Jugendbewegung getragen. Aber nicht die geglückten Stücke, nicht Hinarbeiten auf Im-

provisationsgeschick sind das Ziel, sondern die Weckung des Schöpferischen in den Kindern, die Befruchtung der Phantasie, die in den ersten Schuljahren noch naiv gestaltet, später aber zur Überlegung, zum Begreifen, zur Reflektion vorschreitet"....
in: Braun, a.a.O., S. 132 f.

6. "Ausgehend von der eigentlichen Musikstunde kann die Erziehung zum musikalischen Fühlen und Verstehen getragen werden in den Geschichts- und Kulturunterricht, in den Unterricht im Deutschen, in Physik, Turnen usw.... wir wollen zu einem Unterricht kommen, der den Stoff von höherer Warte ordnet und weitergibt, der auf Literatur, auf bildende Kunst und auf die musikalische Kultur und Entwicklung im Zusammenhang eingeht. Diese Durchdringung der allgemeinen Fächer mit musikalischen und musikgeschichtlichen Fragen gibt der Musik eine ihrer Bedeutung im deutschen Volksleben entsprechende Stellung im Lehrplan".[1)]
Leo Kestenberg, Bewegte Zeiten, Zürich 1961, S.45.

7. Amtliche Richtlinien Preußens

"Über das Verhältnis des Schaffens zum Nachschaffen

Schaffen überhaupt, auch musikalisches Schaffen, ist dem Kinde schon früh lebendiges Bedürfnis. Es findet bekanntlich u.a. in Versuchen, Melodien zu erfinden, seinen Ausdruck. Dabei ist der Schaffensdrang und die Schaffensfreude dermaßen stark, daß das Kind die Unzulänglichkeiten seiner technischen Ausdrucksmittel zunächst völlig übersieht. Diese Naivität der Darstellung wird beim Durchschnitt mit zunehmendem Alter durch die an Schärfe gewinnende Verstandestätigkeit allmählich erschüttert. Dem intuitiven Empfinden stellt sich das Reflektieren, das Vergleichen, das kritische Urteil gegenüber. Die Lust am Schaffen bleibt durchaus bestehen, doch es vollzieht sich allmählich im Kinde jener Wandlungsprozeß auf Grund dessen es die Erlebnisse des Nachschaffens eines Kunstwerkes tiefer und nachhaltiger empfindet als jene des eigenen Schaffens. Das Begreifen und Bewundern künstlerisch geformter und leicht faßlicher Melodien und das dadurch noch deutlicher werdende Versagen der eigenen Erfindung wandelt das Schaffen in ein Nach-

schaffen um. Die nachschaffende Tätigkeit tritt freilich durchaus mit der Gebärde des Schaffens auf, und daher sind ihr die gleichen Bedingungen der Konzentration, der Stimmung, der Bewältigung der technischen Ausdrucksmittel zu sichern wie dem Schaffen selbst".

Bestimmungen über den Religions- und Musikunterricht an Mittelschulen in Preußen vom 1.12.1925 - U III D 6000 U IV.1, veröffentlicht im Zentralblatt 1925, Heft 23, S. 365 ff., in: Braun, a.a.O., S. 174.

8. Jödes geistige Heimat liegt in der 3. Phase der Jugendbewegung. Er war Schriftleiter der Monatszeitschrift "Die Laute", Sie erschien erstmals 1917/18 und entwickelte sich bald zur Fachzeitschrift für die Lautenspieler in der Jugendbewegung.

9. "Das sicherste Mittel der Erziehung zu innerem Erleben musikalischer Ausdruckswerte und musikalischen Geschehens ist die Anregung der kindlichen Phantasie zu eigenem musikalischen Erfinden und Gestalten. Schon im ersten Schuljahr kann versucht werden, zu Reimsprüchen, Rechenversen und Abzählreimen einfache Melodien zu erfinden. Diese Übungen lassen sich in den folgenden Jahren unter stetem Beobachten melodischer und rhythmischer Motive aus der Umwelt weiter ausbauen und fortsetzen. Das Entstehen eigener Melodiebildungen, die gemeinschaftlich besprochen, auch wohl verändert oder mit einer zweiten Stimme begleitet werden, die gemeinsame Erarbeitung des Vortrags und schließlich auch die Niederschrift werden besonders dankbare Aufgaben des Unterrichts bilden."
M Erl. vom 26. März 1927 (Volksschule) - U III 505, U IV, U VI - in: Braun, a.a.O., S. 179.

"Mit der Freude am eigenen Finden musikalischer Sätze erwacht das Gefühl für organisches Wachsen und Formen, das Verständnis für musikalisch Werdendes und Gewordenes. Neben der Erziehung zum Verstehen und Treffen der Noten ist deshalb das musikalische Erleben und Empfinden sorgsam zu pflegen".
M Erlaß vom 14. April 1924, (höhere Schule) in: Braun, a.a.O., S. 156.
"Im Zusammenhang mit der Durcharbeitung vokaler und instrumentaler Werke ist die musikalische Anlage der Schüler allseitig und planmäßig zu entwickeln: Aktivität des Gehörs, Vermögen un-

mittelbarer Erfassung und Darstellung des Rhythmus, Beherrschung des Kräftespiels von Spannung und Lösung in Tonfolge und Zusammenklang, Sinn für organisches Werden der Form.

Auf diese Grundlage ist die Fähigkeit zum bewußten und vertieften Erleben einer Melodie an ein- und mehrstimmigen Beispielen und Versuchen eigener Motiv- und Melodieerfindung zu wecken und zu pflegen und dadurch ein aktives Erleben auch größerer musikalischer Werke anzubahnen.... Das sicherste Mittel der Erziehung zu innerem Erleben musikalischer Ausdruckswerte und musikalischen Geschehens ist die Anregung der Phantasie zu eigenem musikalischen Erfinden. Schon im Zusammenhang mit den grundlegenden rhythmischen Übungen müssen die Schüler zu selbständiger Bildung rhythmischer Formen angehalten werden. Die Übung im rhythmischen wie im melodischen Erfinden kann an Äußerungen aus dem täglichen Leben anknüpfen, z. B. Straßenrufer, Vogelstimmen, Autosignale usw. Auf schnelles und genaues Auffassen des Gehörten ist immer sorgsam zu achten und auch die Übung des musikalischen Gedächtnisses dabei nicht zu vernachlässigen. Zweckmäßig ist es, die Erfindungsübungen mit dem Musikdiktat zu verbinden; dabei wird auch auf genaue Einzeichnung von Vortragsbezeichnungen zu achten sein.... Der Vorbereitung auf den mehrstimmigen Gesang dient neben geeigneten Sonderübungen der Kanon und das Singen zu einer selbständig geführten Instrumentalmelodie. Der Lehrer halte darauf, daß die entgegengesetzten Wirkungen von Konsonanz und Dissonanz in ihren verschiedenen Abstufungen . . . . . beim zweistimmigen Liedgesange den Schülern fühlbar und bewußt werden. Neben der Homophonie ist die Polyphonie, auf der Mittel- und Oberstufe diese vorzugsweise zu pflegen. Das selbständige Erfinden einer zweiten Stimme ist anzuregen".
Aus den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schule Preußens. - M Erl. vom 6. April 1925, in: Braun, a.a.O., S. 159 und 161.

10. "1. Das Kind sieht unerwartet einen Ballon in die Luft steigen: o!
2. Das Kind ist noch ganz klein, weiß noch nicht, was der Ballon für ein Ding sei, und fragt erstaunt seine Mutter, wie es ihn sieht: o?!
3. Es hält ein Glas Wasser in der einen Hand, will es in die andere nehmen, und wie es mit dieser in die Nähe des Glases kommt,

schülpert es über, wie man in meiner Heimat sagt. Schnell nimmt es das Glas in die andere Hand, hält seine nasse Hand wie gebannt in die Luft und meint nur: o -!

4. Die Mutter hat das kleine Kind auf dem Schoß sitzt am Tisch und läßt es mit den Händen auf der Platte spielen. Mit einem Mal ergreift es ein Buch, packt es, wie man Bücher nicht packen soll, und fängt an, mit ihm auf den Tisch zu trommeln. Darob die Mutter nur kurz fragend: o?

5. Das Kind spielt in der Küche. Die Mutter stellt einen blanken Topf vom Herd auf den Tisch. Das Kind sieht den Spiegel an der glatten Außenwand, tupft mit dem Finger daran, zieht ihn aber erschreckt vor der Hitze zurück: o!!"

Fritz Jöde, a.a.O., S. 52.

11. "Unter den Raumgefühlen ist das am meisten durchgreifende das Wohlgefallen an der Symmetrie und unter den Zeitgefühlen das am Rhythmus;..... Denn wie unser Körper außen überall zeigt, so geht durch seine inneren Funktionen der Rhythmus. Der Herzschlag wie die Atmung verlaufen in Rhythmen, das Gehen in einer regelmäßigen Pendelbewegung. In langsamerem, doch auch regelmäßigem Wechsel folgen einander Wachen und Schlaf, Hunger und Mahlzeit."
Wilhelm Dilthey, Einleitung in die Philosophie des Lebens, gesammelte Werke Band VI, (Kapitel: Die Eingildungskraft des Dichters, Bausteine für eine Poetik, 1887), Leipzig 1924, S. 151.

12. "Welcher Vater ein altes Klavier, oder eine alte Geige, oder Flöte hätte, oder eine improvisierende Singstimme: der sollte seine und fremde Kinder zusammenrufen und sie täglich stundenlang nach seinem Orchester hüpfen und wirbeln lassen - paarweise - in Ketten- in Ringen - recht oft einzeln - sie selber mitsingend, als Selbst-Drehorgeln- und wie sie nur wollten. Im Kinde tanzt noch die Freude, im Manne lächelt oder weint sie höchstens. Der reife Mensch darf durch den Tanz nur die Schönheit der Kunst, nicht sich und seine Empfindungen ausdrücken; Liebe würde sich dadurch zu roh, Freude zu laut und zu keck vor der ernsten Nemesis geberden. - Im Kinde leben noch Leib und Seele in den Flitterwochen einträchtig, und der freudigen Seele hüpft noch der lustige Körper nach, bis spätestens beide von Tisch

und Bett sich scheiden und endlich ganz verlassen." Die Art der Bewegungen werden durch die Musik bestimmt. Sie "teilt----- dem Leibe und Geiste die metrische Ordnung zu, die das Höchste weiter entfaltet und Pulsschläge, Tritte und Gedanken anordnet. Die Musik ist das Metrum dieser poetischen Bewegung."
Jean Paul Friedrich Richter, Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und aus dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie, herausgegeben von Karl Lange, 3. Aufl. (1. Aufl. 1806), Langensalza 1910, § 55, S. 89 f.

KAPITEL 3

1. "Die deutsche Schule ist ein Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung. Sie hat die Aufgabe, im Verein mit den anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit den ihr eigentümlichen Erziehungsmitteln den nationalsozialistischen Menschen zu formen.... Durch eigenes Singen und Spielen wird musikalisches Können geübt, werden Freude und gesteigertes Lebensgefühl hervorgerufen, wird der Hausmusik der Boden bereitet. Ausüben und Aufnehmen ergänzen einander. Bewußtes Hören und Erleben, Verstehen und Werten wachsen daraus hervor. Solch seelisch-geistiges Erleben knüpft das Band zwischen der Musik und dem Dasein des einzelnen wie der Gemeinschaft und stellt den Musikerzieher vor die Aufgabe, das Musizieren der Jugend mit dem Leben unseres Volkes im Kreislauf des Tages und Jahres, in Fest- und Feiergestaltung in Einklang zu bringen. Daher muß ein ausreichender Liederschatz zum unverlierbaren Besitz werden." Erlaß über Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, 29. Januar 1938, in Ulrich Günther, a.a.O., S. 266 f.

2. Aus den Erfahrungen Orffs an der Günther-Schule für Gymnastik, Musik und Tanz, die er 1924 mit Dorothea Günther in München gegründet hatte, entstand eine erste Ausgabe seines Schulwerkes. Obgleich 1933 die bereits erschienenen Schulwerkhefte in den Lehrplan der deutschen Schulen eingeführt

werden sollten, wurde dieser Plan wegen der Abdankung des reformfreudigen Leo Kestenberg wieder fallen gelassen. Orff zog seine pädagogischen Schriften zurück und widmete sich in den darauffolgenden 15 Jahren fast ausschließlich seinem kompositorischen Schaffen. Erst 1948 arbeitete er mit Gunhild Keetmann erneut an der Verwirklichung seiner musikpädagogischen Ideen. Anlaß dazu war die Bitte von Annemarie Schambeck, der Schulfunk-Leiterin des Bayerischen Rundfunks, eine Sendereihe "Musik für Kinder" zu gestalten. In 14 Sendungen verbreitete dann der Funk die Prinzipien seines Schulwerkes über das ganze Land. Zwei Jahre später erschien es in einer fünfbändigen gerafften Neufassung. Orff nannte sein Werk einmal eine "beschnittene Hecke", weil er zum Drucken der Bücher auf unzähliges Material verzichten mußte. In den ersten Angaben von 1930 hatte er mehr den Bewegungstrieb als Ausgangspunkt genommen; nun war es mehr der Spieltrieb.

3. "Das Kind strebt jetzt danach, mit seinen Spielgefährten Formen zu bilden, mit denen sich, wenn auch noch unbewußt, die dynamischen Kapazitäten des Raumes artikulieren lassen. Mit hölzernen Hockern, die, mit Händen geschlagen, zugleich als Rhythmusinstrument zu verwenden sind, läßt sich eine diagonale Front formulieren, die eine Flötenspielerin entlangläuft. Mit Trommeln in der Hand werden "Züge" gebildet, die den Raum in Kreisen, Geraden und Kurven durchschneiden; die Bewegungsdynamik wird plötzlich gestoppt, die Laufenden lassen sich auf ein Knie nieder, die Anführerin setzt auf einen Trommelschlag zu einem Sprung "vor der Front" an. Das alles dient dazu, mit den rhythmischen auch das Raumgefühl der Kinder zu aktivieren, sie spüren zu lassen, daß der Raum von Spannungen durchzogen ist, diese Spannungen aufzunehmen und durch sich hindurchzuleiten. An der Art des Improvisierens läßt sich dabei erkennen, wie weit ein Kind für diese Spannungen empfänglich ist, ob es den Raum nur als einen dynamisch neutralen, begrenzten "Luftblock" um sich herum empfindet, oder ihm eine "Funktion" in bezug auf sich selbst (das Kind) zumißt." Barbara Kreye, Musik und Bewegung, Bildbericht über die

Arbeit mit dem Orff-Schulwerk, München 1965, S. 17.

4. "Erste Jahrgangsstufe: Zuordnen der Bewegungen auf die Musik hin im Spiellied und im Rahmen der rhythmischen Gymnastik. Bildung des singenden und spielenden Kreises. Üben der Grundbewegungsarten: Gehen, Laufen, Hüpfen, Galoppieren, Schreiten.
Rhythmisierte ein- bis viersilbige Wörter in Beinbewegungen, in Klatschen, Patschen, Stampfen, Schnalzen, oder auf kleines Schlagwerk umsetzen.

Zweite Jahrgangsstufe: Rhythmische Gymnastik und Tanz: Bewegungsarten, z.B. Gehen, Laufen, Hüpfen und Galoppieren nach Musik mit Richtungswechsel. Darstellen einfacher rhythmischer Gestalten in zweifacher Schrittweise in Vorwärtsbewegung.
Raumformen, z.B.: Kreis, Spirale, Schlange, Viereck, freies Verteilen im Raum, statisch und dynamisch. Spiel- und Tanzlieder und Musik tänzerisch darstellen.

Dritte Jahrgangsstufe: Bewegungsarten: Gehen, Laufen, Schreiten in zwei oder drei Gruppen, Hüpfen, Galoppieren, Trittwechsel. Darstellen von einfachen rhythmischen Gestalten in zwei- und dreifacher Schrittweise unter Einbeziehung von Hüpfer und Hinkschritt.
Spiel- und Tanzlieder und Musik tänzerisch darstellen.

Vierte Jahrgangsstufe: Bewegungsarten wie in der 1. bis 3. Jahrgangsstufe. Gegenüberstellung von verschiedenen Bewegungsarten in zwei oder drei Gruppen. Spiel- und Tanzlieder und Musik tänzerisch darstellen."
E. Kitzinger, F. Kopp, E. Selzle, Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen, Donauwörth, 2. Auflage 1971, S. 299 ff.

5. "Beim Erfassen von Noten- und Pausenwerten, Rhythmen und Metren hilft körperliche Darstellung: Klatschen, Klopfen, Stampfen, Knieschlag, Schreiten, Laufen, Hüpfen, Taktieren die Einbeziehung von Schlaginstrumenten, auch in Verbindung mit der rhythmischen Improvisation, ist anzuraten." Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums, Heft 8, Kunst und Musik,

Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Düsseldorf 1964, S. 26.
Der Unterschied zwischen der Halben und der Viertel bzw. zwischen der Viertel und Achtel läßt sich auch optisch sichtbar machen durch "Nachahmen verschiedenster Fortbewegungsarten bei Mensch und Tier, Darstellen zweier unterschiedlicher Bewegungsarten (zunächst im allmählichen Übergang, später in unmittelbarem Wechsel) in Form ganzkörperlicher Bewegungen, sowie durch graphische Darstellungen von Längen und Kürzen mit Strichen und Punkten." Lehrplan für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, Mainz und Saarbrücken, Juli 1971, S. 203.

6. Solche Würfelspiele kamen auch schon im 18. Jahrhundert vor. Sie hatten damals jedoch kein pädagogisches Ziel, sondern dienten der Unterhaltung.
Beispiele:
Joh. Phil. Kirnberger, Methode, Sonaten "aus'm Aermel zu schüddeln", Berlin 1783.

Michael Johann Friedrich Wideburg, Musikalisches Kartenspiel ex G-dur, wobei man allezeit ein musikalisches Stück gewinnt, zum Vergnügen und zur Übung der Klavierspieler und zum Gebrauch der Organisten in kleinen Städten und auf dem Lande. Erstes Spiel, Aurich 1788.

F. G. Hayn, Anleitung, Angloisen mit Würfeln zu komponieren. Beitrag zur Unterhaltung für Musikliebhaber, Dresden 1798.

C. H. Fiedler, Musikalisches Würfelspiel oder der unerschöpfliche Ecossaisen-Komponist für Klavier, zum Gebrauch für Musiker in kleinen Städten und auf dem Lande, Hamburg 1801.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

1. A b e l - S t r u t h , Sigrid, Musikalische Grundausbildung, Frankfurt 1967.
2. A b s , Theodosius, erster Vorsteher einer königlichen Elementarschule zu Halberstadt und Ehrenmitglied der Züricher Hilfsgesellschaft, Darstellung meiner Anwendung der Pestalozzischen Bildungsmethode, Halberstadt 1811.
3. A n t h o l z , Heinz, Zur politisch-ästhetischen Erziehung, Perspektiven und Probleme in: Musik in Schule und Gesellschaft (Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche in Kassel 1972), herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1972, S. 92.
4. B a c h m a n n , Claus-Henning, Theorie und Praxis improvisierter Musik. Über ein musikalisches Phänomen der Gegenwart, in: Musik und Bildung, 1973 S. 232-241.
5. B a s i c , Elly, Improvisation als schöpferische Mitteilung, in: Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, B 21, Mainz 1973, S. 46-64.
6. B ä u m l e r , Alfred, Nietzsche der Philosoph und Politiker, Leipzig 1931.
7. B a u r , Jürgen, Die Bedeutung der improvisation in der musikalischen Berufsausbildung, in: Musik im Unterricht, 1957, S. 296-299.
8. B e h r m a n n , Karsten, Die Blockflöte nach der Jugendmusikbewegung, in: Musik und Bildung, 1972, S. 348-351.
9. B e r g e s e , Hans, Schulwerk für Spiel-Musik-Tanz, Hans Bergese, Anneliese Schmolke, 1, Singen und Spielen, Wolfenbüttel 1951.
10. B e r g e s e , Hans, Schulwerk für Musik-Spiel-Tanz, Spielbuch für Tanzmusikanten, Wolfenbüttel 1954.
11. B o d e , Rudolf, Rhythmus und Körpererziehung, Jena 1923.
12. B o d e , Rudolf, Ausdrucksgymnastik, München 1925.
13. B o d e , Rudolf, Musik und Bewegung, 3. erweiterte Auflage, Frankfurt (M) 1953.
14. B ö n s c h , Manfred, Tun und Handeln als ein Weg produktiven Lernens, in: Erziehung zum produktiven Denken, herausgegeben von Horst Ruprecht, Freiburg (i. Br) 1967.

15. B o r s t e l , Fr. von, Kunsterziehung, in: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig 1920.

16. B r a u n , Gerhard, Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform, Kassel 1957.

17. B r e s g e n , Cesar, Die Improvisation, Heidelberg 1960.

18. B r e s g e n , Cesar, Musikalische Improvisation, in: Handbuch der Schulmusik, herausgegeben von Erich Valentin, Regensburg 1962, S. 300-309.

19. B r e s g e n , Cesar, Schöpferische Musikerziehung, in: Musikerziehung, Wien, 26. Jahrg. 1972/73, S. 195-198.

20. B r ö m s e , Peter, Die spontane Rhythmisierung von Kinderreimen durch Sechs- bis Zehnjährige, in: Sprache und Musik, Vorträge und Berichte aus der 2. Tagung "Musik in Volksschule und Lehrerbildung", herausgegeben von Kurt Sydow, Wolfenbüttel und Zürich 1966, S. 63-75.

21. C l a s e n , Siegfried, Unterrichtsbeispiel zum Thema: "Auditive Wahrnehmungserziehung", in: Musik und Bildung 1973, S. 9-16.

22. C r o n b a c h , Lee J,. Einführung in die Pädagogische Psychologie, Weinheim, Berling, Basel 1971.

23. D a h l h a u s , Carl, Komposition und Improvisation, in: Musik und Bildung, 1973, S. 225-228.

24. D e g e n , Helmut, Der Rhythmus als schöpferisches Element in der Musik des 20. Jahrhunderts in: der Volksmusiklehrer, 1969, S. 44-46, 104-109, 194-200; 1970, S. 21-31.

25. D e r b o l a v , Josef, Die Situation der Pädagogik in der Gegenwart. Rahmengebende Betrachtungen zur Frage nach der Bedeutung des Orff-Schulwerkes für den Musikunterricht der Schule, in: Orff - Institut - Jahrbuch II, Mainz 1963, S. 21-36.

26. D i l t h e y , Wilhelm, Das Erlebnis und die Dichtung, Lessing, Goethe, 7. Aufl., Leipzig 1921.

27. D i l t h e y , Wilhelm, Gesammelte Werke, Band IV, Die geistige Welt, Abhandlung über Poetik, Leipzig 1924.

28. D i l t h e y , Wilhelm, Gesammelte Werke, Band VI, Einleitung in die Philosophie des Lebens, Leipzig 1924.

29. D u n k e r , Karl, Zur Psychologie des produktiven Denkens, Berling 1963.

30. E i c k e , Kurt-Erich, Die Realschulrichtlinien für das Fach Musik. Einige Ergebnisse inhaltsanalytischer Untersuchungen, in: Musik und Bildung 1970, S. 74-76.

31. E n g e l m a n n , Hans Ulrich, Rhythmus und bildnerisches Denken, in: Musik im Unterricht. 1967, S. 167-170.

32. E p p i n g , Anna, A B C der Improvisation, Berlin 1954.

33. E p p i n g , Anna, Klangbewußtsein bei Kindern und die Rolle der Improvisation, in: Musik im Unterricht, 1954, S. 220-221.

34. E p p i n g , Anna, Improvisation, Erzeihung zum inneren Hören, in: Zeitschrift für Musik, 1955, S. 282-284.

35. F e r a n d , Ernest Thomas, Die Improvisation in Beispielen aus neun Jahrhunderten abendländischer Musik, Köln 1956.

36. F e r a n d , Ernest Thomas, Die Improvisation in der Musik, eine entwicklungsgeschichtliche und psychologische Untersuchung, Zürich 1956.

37. F e u d e l , Elfiede, Rhythmisch-musikalische Erziehung, Wolfenbüttel 1949.

38. F e u d e l , Elfriede, Dynamische Pädagogik. Eine elementare Anleitung für rhythmische Erziehung in der Schule, Freiburg (i. Br.) 1963.

39. F i s c h e r , Hans, Das Reformwerk Leo Kestenbergs, in: Musik im Unterricht, 1961, S. 100-102.

40. F o s s , Lukas, Über Ensemble-Improvisation, in: Melos 1961, S. 312-313.

41. F r a n z k e , Hans, Instrumente - selbst gebaut und gebastelt, in: Junge Musik 1955, S. 48-51.

42. F r e r i c h s , Elli, Die Fähigkeit musikalischer Gestaltung im Kindesalter, in: Musik im Unterricht, 1956, S. 586-588.

43. F r e r i c h s , Elli, Die naturgegebene Einstellung des Kindes zur Musik und zur Dissonanz, in: Musik im Unterricht, 1961, S. 100-102.

44. F r i e d e m a n n, Lilli, Gemeinsames Improvisieren in einer Instrumentalgruppe, in: Junge Musik, 1955,S. 127-129.

45. F r i e d e m a n n , Lilli, Gemeinsames Improvisieren auf Instrumenten, in: Musik im Unterricht, 1962, S. 101-105.

46. F r i e d e m a n n , Lilli, Instrumentale Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung neuer Musik, (rote Reihe Nr. 7) Wien 1969.

47. F r i e d e m a n n , Lilli, Begegnung mit der Gruppenimprovisation, in: Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B 21, Mainz 1973, S. 64-72.

48. F r i e d e m a n n , Lilli, Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten, Kassel 1964.

49. F r i s i u s , Rudolf, Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung, Fachwissenschaftliche Grundlagen, in: Musik in Schule und Gesellschaft, Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1972, S. 156.

50. F r i s i u s , Rudolf, Musik und Sprache, in: Musik und Bildung, 1972, S. 575-579.

51. F r i t z s c h , Theodor, Johann Friedrich Herbarts Leben und Lehre mit besonderer Berücksichtigung seiner Erziehungs- und Bildungslehre, Leipzig 1921.

52. F r ö b e l , Friedrich, Menschenerziehung, aus den pädagogischen Schriften, Band I, herausgegeben von Friedrich Seidel, Wien und Leipzig 1883.

53. F u c h s , Peter, Elementare Klangerprobung und Instrumentalunterricht, in: Musik und Bildung 1972, S. 376-378.

54. G a i s b a u e r , Dieter, Musikalische Selbsttätigkeit der Jugend um Kraftfeld der technischen Medien, in: Musik und Bildung, 1972, S. 301-303.

55. G a u d i g , Hugo, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Band I, 1917, der 2. Aufl., in: die Schule der Selbsttätigkeit, herausgegeben von Lotte Müller, Miesbach 1963.

56. G e b h a r d t , Wilhelm, Das schöpferische Element in der Musikerziehung, in: Neue Zeitschrift für Musik, 1958, S. 113-115.

57. G e b h a r d t , Wilhelm, Praktische Musiklehre, Gehörbildung und Improvisation, in: Handbuch des Musikunterrichts für Musikschullehrer und freie Musikerzieher, herausgegeben von Erich Valentin, Wilhelm Gebhardt, Hans Joachim Vetter, Regensburg 1969, S. 135-147

58. G i e s e l e r , Walter, Über die Schwierigkeit, neue Musik zu hören, in Musica, 1972, S. 135-138.

59. G i f f e i , Herbert, Musikalische Dramaturgie im Jugend - SPIEL, in: Musik im Unterricht, 1963, S. 261-267.

60. G o j o w y , Detlef, Multimedia und graphische Komposition, in: Musik und Bildung, 1970, S. 273-278.

61. G o e t h e , Johann Wolfgang, Wilhelm Meisters Wanderjahre, 2. Buch, herausgegeben von Chr. Christiansen, Hamburg o. J.

62. G ö t s c h , Georg, Musische Bildung, Band I, 2. Aufl., Wolfenbüttel,1953.

63. G ö t s c h , Georg, Musische Bildung, Band II, Wolfenbüttel 1953.

64. G ö t s c h , Georg, Musische Bildung, Band III, Wolfenbüttel 1956.

65. G o t t f r i e d , Heinz, Körperhafter Umgang mit Sprache und Musik, in Sprache und Musik, Vorträge und Berichte aus der 2. Tagung "Musik in Volksschule und Lehrerbildung", herausgegeben von Kurt Sydow, Wolfenbüttel und Zürich 1966, S. 75-92.

66. G r o o t h o f f , Hans-Herrmann, Zu den anthropologischen und pädagogischen Voraussetzungen von Sprache und Musik, in: Sprache und Musik, Vorträge und Berichte aus der 2. Tagung "Musik in Volksschule und Lehrerbildung", herausgegeben von Kurt Sydow, Wolfenbüttel und Zürich 1966, S. 11-19.

67. G r u h n , Wilfried, Zum Be griff und zur Praxis der Improvisation, in: Musik und Bildung, 1973, S. 229-232.

68. G ü n t h e r , Dorothee, Die Bewegungserziehung innerhalb des Orff-Schulwerkes in: Orff - Institut-Jahrbuch II, Mainz 1963, S. 61-66.

69. G ü n t h e r , Ulrich, Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Darmstadt 1967.

70. G ü n t h e r , Ulrich, Musikhören - das musikpädagogische Hauptproblem der Gegenwart?, in: Musik und Bildung, 1970, S. 162-164.

71. G u t k n e c h t , Henning, Improvisation oratorischer Sprech- und Klangszenen, in: Musik und Bildung, 1971, S. 255.

72. H a n d e r e r , Hermann, Zur anthropologischen, soziologischen und psychologischen Grundlegung des Musikunterrichts, in: Handbuch des Musikunterrichts für Musikschullehrer und freie Musikerzieher, herausgegeben von Erich Valentin, Wilhelm Gebhardt, Hans Joachim Vetter, Regensburg 1969, S. 53-101.

73. H a n s b e r g e r , Joachim, Improvisatorische Wortvertonung in der Volksschuloberstufe, in: Sprache und Musik, Vorträge und Berichte aus der 2. Tagung "Musik in Volksschule und Lehrerbildung", herausgegeben von Kurt Sydow, Wolfenbüttel und Zürich 1966, S. 92-101.

74. H a n s b e r g e r , Joachim, Mauricio Kagel regt zur Erfindung von Kinderinstrumenten an - Kölner Kurse für neue Musik 1971, in: Musik und Bildung, 1972, S. 378-382.

75. H a r t m a n n , Fritz, Hemmung und Befreiung menschlichen Ausdrucks, in: Musik und Bildung, 1972, S. 415-418.

76. H a s e l b a c h , Barbara, Über die Beziehung von Musik und Bewegung, in: Musik und Bildung, 1971, S. 22-25.

77. H e i n d r i c h s , Heinz-Albert, Die Musik der Gegenwart als neues Studienfeld, in: Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, herausgegeben im Auftrage des Verbandes Deutscher Schulmusikerzeiher von Egon Kraus, Mainz 1970, S. 271-279.

78. H e n g e s c h , Georges, Gruppenimprovisation, in: Musik und Bildung, 1973, S. 247-248.

79. H e r m e s , Helene, Die Idee des Schöpferischen in der Musikerziehung des 20. Jahrhunderts, Phil. Diss. Köln 1936.

80. H i l k e r , Franz, Wesen und Formen der Bewegungserziehung, in: Musische Erziehung, Vorträge, Berichte und Ergebnisse des Kunstpädagogischen Kongresses in Fulda 1949, Stuttgart 1950, S. 105-119.

81. H o e l l e r i n g , Amélie, Die rhythmische Erziehung, in: Handbuch des Musikunterrichts für Musikschullehrer und freie Musikerzieher, herausgegeben von Erich Valentin, Wilhelm Gebhardt, Hans Joachim Vetter, Regensburg 1969, S. 113-125.

82. H o f m a n n , Werner, Kunst und Politik. Über die gesellschaftliche Konsequenz des schöpferischen Handelns, Köln 1969.

83. H o r s t i g , Lasst den Musikus doch selbst sprechen, in: Allgemeine Musikalische Zeitung, Nr. 39. den 24-ten Junius 1801, 3. Jahrg. Reprint Amsterdam MCMLXIV.

84. H u t h , Albert, Musik als Lebenshilfe für die Dreizehn- bis Sechzehnjährigen, in: Musik und Musikerziehung in der Reifezeit, Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche 1959 in München, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1959, S. 41-50.

85. J a c o b , Käthe, Musikerziehung durch Bewegung. Beispiele und Anregungen für den elementaren Rhythmikunterricht, Wolfenbüttel 1964.

86. Jaques-Dalcroze, Emile, Rhythmus, Musik und Erziehung, aus dem Französischen übertragen von Julius Schwabe, Basel 1921.

87. J ö d e , Fritz, Das schaffende Kind in der Musik, Neuauflage, Wolfenbüttel und Zürich 1962.

88. K a r k o s c h k a , Erhard, Aspekte der Gruppenimprovisation, in: Melos, 1971, S. 11-14.

89. K a r k o s c h k a , Erhard, Komposition - Improvisation, in: Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B 21, Mainz 1973, S. 95-102.

90. K a r s e n , (Berlin-Tempelhof, 2. Berichterstatter), Leitsätze der Berichterstatter, in: Die erste deutsche Reichsschulkonferenz 1920, Langensalza 1920.

91. K e e t m a n n , Gunhild, Elementare Bewegungsimprovisation, in: Musik und Bildung, 1971, S. 26-29.

92. K e l l e r , Wilhelm, Ist die Kunst der musikalischen Improvisation lehrbar? in: Hausmusik 1958, S. 116-119.

93. K e l l e r , Wilhelm, Orff-Schulwerk, Einführung in "Musik für Kinder", Mainz 1963.

94. K e l l e r , Wilhelm, Erfindungs- und Improvisationsübungen zur Einführung in die neue Musik, in: Musik im Unterricht, 1964, S. 313-316.

95. K e l l e r , Wilhelm, Orff-Schulwerk und Progressive Musikerziehung, in: Musik und Bildung, 1969, S. 485-489.

96. K e l l e r , Wilhelm, Das Orff-Schulwerk als musikalische Lebenshilfe, in: Musik und Bildung, 1972, S. 418-423.

97. K e l l e t a t , Herbert, Die Lehre von der Erfindung und Gestaltung in der Instrumentalmusik, Improvisationslehre (Erfindung und Gestaltung am Instrument), in: Hohe Schule der Musik, Band I, herausgegeben von Josef Müller-Blattau, Potsdam 1935, S. 408-456.

98. K e m l e i n , Magdalene, Die musikalische Improvisation in ihren gegenwärtigen Erscheinungsformen und als Mittel der Schulmusikerziehung, Pädagog. Diss. Berlin 1956.

99. K e r s c h e n s t e i n e r , Georg, Begriff der Arbeitsschule, 3. Aufl., Leipzig 1917.

100. K e r s c h e n s t e i n e r , Georg, - E d u a r d S p r a n g e r , Briefwechsel 1912 - 1931, herausgegeben und eingeleitet von Ludwig Englert, München 1966.

101. K e s t e n b e r g , Leo, und G ü n t h e r , Walter, Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musik-Lehrer an den höheren Schulen in Preußen, Berlin 1925.

102. K e s t e n b e r g , Leo, Bewegte Zeiten, Zürich 1961.

103. K i l l m a y e r , Wilhelm, Sprache als Musik, in: Musik und Bildung, 1972, S. 567-573.

104. K l a g e s , Ludwig, Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft, 2. Erweiterte Aufl. Leipzig 1921.

105. K l a g e s , Ludwig, Vom Wesen des Rhythmus, Kampen auf Sylt, 1934.

106. K l a g e s , Ludwig, Der Geist als Widersacher der Seele, 3. verbesserte Auflage, Band II, 5. Buch, München 1954.

107. K l e i n e n , Günter, Musikalische Entwicklungspsychologie, in: Musik und Bildung, 1970 S. 382-284.

108. K l e i n i g , Karl, Die Improvisation im Musikunterricht, in: Musik in der Schule, 1953, S. 243-262 und 271-276.

109. K l e i n i g , Karl, Bildungs- und Erziehungswerte der musikalischen Improvisation, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittemberg, Ges.- und Sprachwiss. Reihe 8, 1958/59, S. 1225-1229.

110. K l e i n i g , Karl, Entwicklung der schöpferischen Kräfte in der Ausbildung des Musikerziehers, in: Musik und Gesellschaft, 1963, S. 545-547.

111. K o c h , Peter, Zur didaktischen Bewältigung der neuen und neuesten Musik im Unterricht der höheren Schule, in: Musik im Unterricht, 1966 B, S. 116-121.

112. K o e r p p e n , Alfred, Improvisation und Komposition, in: Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B 21, Mainz 1973, S. 9-22.

113. K ö h l e r , Hans-Joachim, Die Klavierimprovisation des Lehrers als Mittel zur Erziehung der Schüler zu aktiven Hörern, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1962, S. 21-25.

114. K r a u s , Egon und S c h o c h , Rudolf, Die Improvisation im Musikunterricht, Reihe: Der Musikunterricht, Heft 1, Wolfenbüttel 1954.

115. K r a u s , Egon, Musikerziehung in der höheren Schule in: Handbuch der Musikerziehung, herausgegeben von Hans Fischer, Berlin 1954, S. 257-291.

116. K r a u s , Egon, Improvisatórische Musikübung, in: Musik im Unterricht, 1954, S. 168-170.

117. K r a u s , Egon, Reform der Schulmusikerziehung, in: Musikerziehung in der Schule, Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche in Mainz 1955, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1956, S. 20-39.

118. K r a u s , Egon, Schöpferische Musikerziehung in: Musik als Lebenshilfe, Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche in Hamburg 1957, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Hamburg 1958, S. 97-111.

119. K r a u s , Egon, Musik und Musikerziehung in der Reifezeit, in: Musik und Musikerziehung in der Reifezeit, Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche in München 1959, heruasgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz o. Jg. S. 7-23.

120. K r a u s , Egon, Musikerziehung zwischen Hoffnung und Verzweiflung, in: Musik und Bildung in unserer Zeit, Vorträge der vierten Bundeschulmusikwoche in Berlin 1961, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1961,

121. K r a u s , Egon, Kritik der Reformpädagogik, in: Fortschritt und Rückbildung in der Deutschen Musikerziehung, Vorträge der sechsten Bundesschulmusikwoche in Bonn 1965, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1965, S. 28-34.

122. K r a u s , Egon, Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, in: Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Vorträge der achten Bundesschulnusikwoche in Saarbrücken 1970, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1970, S. 15-38.

123. K r e t z s c h m a r , Herrmann, Musikalische Forderung an die höheren Lehranstalten, in: Jahrbuch der Musikbibliothek Peters, 1916, S. 73-84.

124. K r e y e , Barbara, Musik und Bewegung, Bildbericht über die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk, München 1965.

125. K ü h n , Hellmut, Improvisation und Komposition, in: Musica, 1971, S. 451-452.

126. L a a f , Ernst, Der Pädagoge Orff und sein Schulwerk. Zum 65. Geburtstag des Komponisten in: Musik im Unterricht, 1960, S. 215-217.

127. L a n g g a a r d , Louise, Die Bedeutung der Bewegungsentfaltung für den heranwachsenden Menschen im Geiste Goethes, in: Musische Erziehung, Vorträge, Berichte und Ergebnisse des Kunstpädagogischen Kongresses in Fulda 1949, Stuttgart 1950, S. 119-130.

128. L a n d a u , Erika, Psychologie der Kreativität, München 1969.

129. L ä p p l e , Alfred, Die Botschaft der Evangelien heute, München 1966.

130. L e w i n s k i , Wolf-Eberhard von, Musik als Lärm, in: Musik und Bildung, 1971, S. 339-341.

131. L i n d e n b e r g , Christoph, Waldorf-Schulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln, Hamburg 1975.

132. L i s k e n , Gerd, Hinführung zu mittelalterlicher und neuer Musik mit Hilfe des Orff-Instrumentariums, in: Musik und Bildung, 1969, S. 22-25.

133. L i t t , Theodor, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, Leipzig 1924.

134. L i t t , Theodor, Führen oder Wachsenlassen, 4. Aufl. Stuttgart 1949.

135. L o n g a r d t , Wolfgang, Musikerziehung braucht Phantasie, Essen 1968.

136. L o n g a r d t , Wolfgang, Möglichkeiten musikalischer Gestaltungsübungen durch bildnerische, literarische und akustisch-experimentelle Impulse, in: Musik und Bildung, 1969, S. 556-557.

137. L o r e n z , Karl, Elemente - Strukturen - Gestalten. Versuch einer neuen Musiklehre, in: Musik und Bildung, 1971, S. 193-198.

139. M a n n s , Inge, Die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Schule, in: Handbuch der Schulmusik, herausgegeben von Erich Valentin, Regensburg 1962, S. 309-321.

140. M a r o h l , Berthold, Zum Begriff der Kreativität in der Musikerziehung, in: Musik und Bildung, 1973, S. 262-264.

141. M a s s i a l a s - Zevin, Kreativität im Unterricht, Stuttgart 1969.

142. M e t z g e r , Wolfgang, Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, Frankfurt (M) 1949.

143. M e t z l e r , Fritz, Die kindliche Melodieerfindung in ihrer Bedeutung für Theorie und Praxis der Musikerziehung, in: Musik im Unterricht, 1961, S. 231-238.

144. M e y e r , Heinz, Transferprobleme in der Musikerziehung, in: Musica, 1971, S. 570-574.

145. M e y e r - D e n k m a n n , Gertrud, Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Rote Reihe 11, Wien 1970.

146. M e y e r - D e n k m a n n , Gertrud, Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Rote Reihe 43, Wien 1972.

147. M o s e r , Hans Joachim. Lebensvolle Musikerziehung, Wien 1952.

148. M o s e r , Hans Joachim, Der Weg der deutschen Schulmusik in der ersten Hälfte des 20. Jahrh. in: Musikerziehung in der Schule, Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche in Mainz 1955, S. 11-20.

149. M ü l l e r - B l a t t a u , Josef, Improvisationslehre in: Hohe Schule der Musik, Potsdam 1935,

150. M u r r a y - S c h a f e r , R., Lärmflut - eine Montage, in: Musik und Bildung, 1971, S. 333-336.

151. N a t o r p , Paul, Pestalozzis Leben und Wirken, 2. verbesserte und vermehrte Auflage, Langensalza 1910.

152. N i e t z s c h e , Friedrich, Gesammelte Werke, Band X, München, Leipzig 1919-1922.

153. N i e t z s c h e , Friedrich, Unzeitgemäße Betrachtungen III, Schopenhauer als Erzieher, München 1964.

154. N o l l , Günther, Jean-Jaques Rousseau als Musikerzieher, in: Musik im Unterricht, 1962, S. 171-174.

155. N o l l , Günther, Zur Didaktik der musikalischen Improvisation, in: Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B 21, Mainz 1973, S. 72-81.

156. N o l t e , Eckhard, Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrh. bis in die Gegenwart, Mainz 1975.

157. N u ß g r u b e r , Werner, Musikalische Improvisation, in: Musikerziehung, 1963, S. 135-137.

158. O r f f , Carl, Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick, in: Orff-Institut-Jahrbuch 1963, S. 13-21. Mainz 1964.

159. O r f f , Carl, - Keetmann, Gunhild, Orff-Schulwerk, Musik für Kinder, Band I - V, Mainz 1950/54.

160. P a l l a t , Ludwig und H i l k e r , Franz, Künstlerische Körperschulung, 3. erweiterte Aufl., Breslau 1926.

161. P a p e , Heinrich, Erkenntnisse der modernen Psychologie und ihre Bedeutung für die elementare Musikerziehung in der Schule, in: Musikerziehung in der Schule, Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche in Mainz 1955, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1956, S. 64-76.

162. P a p e , Heinrich, Gedanken zur Musikerziehung in Vorpubertät und Pubertät, in: Musik und Musikerziehung in der Reifezeit, Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche in München 1959, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher, Mainz o. Jg. S. 24-40.

163. P a p e , Heinrich, Der ganzheitliche Weg im musikalischen Anfangsunterricht, Wolfenbüttel 1959.

164. P a y n t e r , John und A s t o n , Peter, Klang und Ausdruck, Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis, Rote Reihe 51, Wien 1972.

165. P e c h , Karel, Akustisches Signal und psychologischer Aspekt des Lernprozesses, in: Musik und Bildung, 1970, S. 314-318.

166. P e s t a l o z z i , Johann Heinrich, Die Abendstunde eines Einsiedlers, 8. durchgesehene, verbesserte und durch Beigabe des II. und III. Abdruckes der Abendstunde vermehrte Auflage, Leipzig 1927.

167. P e s t a l o z z i , Johann Heinrich, Wie Gertrud ihre Kinder lehrte, herausgegeben von Albert Reble, Bad Heilbrunn 1961.

168. P e s t a l o z z i , Johann Heinrich, Über Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache, kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung, herausgegeben von Theo Dietrich, Bad Heilbrunn 1968.

169. P f a n n e n s t i e l , Ekkehart, Aus der Wendezeit der Musikerziehung, in: Fritz Jöde, Leben und Werk, herausgegeben von Reinhold Stapelberg, Trossingen, Wolfenbüttel 1957.

170. P h i l i p p , Günter, Über Improvisieren und kollektive Improvisation, in: Musik und Gesellschaft, 1970, S. 398-400.

171. P f i s t e r e r , Trudi, Die Möglichkeit der musikalischrhythmischen Erziehung im Schulunterricht, Zürich 1948.

172. P i n l o c h e , Auguste, Geschichte des Philanthropinismus, Leipzig 1896.

173. P l a u t , Paul, Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit, Stuttgart 1929.

174. P ü t z , Werner, Tendenzen in der Musik der Gegenwart und ihre Bedeutung für den Musikunterricht, in: Musik und Bildung 1971, S. 235-242.

175. R e g n e r , Hermann, Das Orff-Schulwerk und seine Instrumente, in: Handbuch des Musikunterrichts für Musikschullehrer und freie Musikerzieher, herausgegeben von Erich Valentin, Wilhelm Gebhardt, Hans Joachim Vetter, Regensburg 1969, S. 125-135.

176. R e h b e r g , Karl, Geschichte der Musikerziehung, in: Handbuch der Musikerziehung, herausgegeben von Hans Fischer, Berlin 1954, S. 27-67.

177. R e h m , Liselotte, Rhythmische Erziehung im Anfangsunterricht, in: Musik im Unterricht, 1962, S. 176-179.

178. R e i n e c k e , Hans-Peter, Psychologische Aspekte der Bildungsziele und -inhalte des Faches Musik, in: Musik und Bildung, 1970, S. 305-310.

179. R e u s c h , Fritz, Elementares Musikschaffen. Tonraumbuch 1: Wir finden Melodien und Begleitformen, Mainz 1953.

180. R e u s c h , Fritz, Spiel und Form. Zur Frage der Improvisation im Unterricht, in: Musik im Unterricht, 1953, S. 339-342.

181. R i b k e , Wilfried, Hören und Verstehen, Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975.

182. R i c h t e r , Jean Paul Friedrich, Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie, herausgegeben von Karl Lange, 3. Auflage, Langensalza 1910.

183. R i c k e r t , Heinrich, Die Philosophie des Lebens, Darstellung und Kritik der Philosophischen Modeströmungen unserer Zeit, Tübingen 1920.

184. R i n d e r e r , Leo, Musikerziehung, Ganzheitlicher Unterricht im Schulgesang, Innsbruck 1955.

185. R o b i n s o h n , Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

186. R o g e r , Yves, Kreativität und Schule, in: Musik und Bildung, 1973, S. 251-255.

187. R o l l e , Georg, Didaktik und Methodik des Schulgesangsunterrichts, München 1913.

188. R o l l e , Georg, Der Gesangunterricht in den höheren Schulen Preußens, Berlin 1907.

188a R o s c h e r , Wolfgang, Elementares Musiktheater. Versuche improvisatorischer Entfaltung, in: Orff - Institut - Jahrbuch III, Mainz 1969.

189. R o s c h e r , Wolfgang, Ästhetische Erziehung, Improvisation, Musiktheater, Hannover 1970.

190. R o s c h e r , Wolfgang, Lernziele ästhetischer Erziehung von Gesellschaft, in: Musik und Bildung, 1972, S. 520-525.

191. R o u s s e a u , Jean Jaques, Emile ou de l'éducation, herausgegeben von F. et P. Richard, Paris 1964.

192. R u t z , Hella, Rhythmische Erziehung als Vorstufe zum Instrumentalunterricht, in: Musik im Unterricht, 1950, S. 168-171.

193. S a m b e t h , Heinrich, Schulkinder bauen Instrumente. Neue Wege zum Laien-Musizieren, in: Musik im Unterricht, 1950, S. 318-319.

194. S c h e l t e m a n n , Marie-Adama, Jaques-Dalcroze als Musikpädagoge, in: Musik im Unterricht, 1967, S. 280-283.

195. S c h e l t e m a n n , Marie-Adama, Die rhythmisch-musikalische Erziehung, in: Musik im Unterricht, 1967, S. 336-338.

196. S c h e r i n g , Arnold, Das öffentliche Musikbildungswesen in Deutschland bis zur Gründung des Leipziger Konservatoriums. Festschrift zum 75-jährigen Bestehen des königl. Konservatoriums der Musik zu Leipzig, Leipzig 1918.

197. S c h e u e r l , Hans, Das Spiel, Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, 2. Auflage, Weinheim 1959.

198. S c h i n d l e r , Roul, Psychologische Grundlagen von Musik und Bewegung, in: Orff - Institut - Jahrbuch I, Mainz 1962, S. 93-100.

199. S c h i p k e , Max, Der deutsche Schulgesang, von Johann Adam Hiller bis zu den Falkschen Allgemeinen Bestimmungen (1775-1875), Phil. Diss. Basel, Berlin 1913.

200. S c h m i d t , Hans, Musikerziehung im Wertfeld der Persönlichkeitsbildung, in: Musik und Musikerziehung in der Reifezeit, Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche in München 1959, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz o. Jg., S. 114-120.

201. S c h m i d t , Hugo Wolfram, Carl Orff. Sein Leben und sein Werk, Köln 1971.

202. S c h m i t t , Rainer, Funktionsziele des Musikunterrichts, in: Musik und Bildung, 1974, S. 250-253.

203. S c h o c h , Rudolf, Neue Wege zu Melodie- und Formgefühl durch Improvisation, Zürich 1957.

204. S c h ü n e m a n n , Georg, Johann Christoph Friedrich Bach, in: Bach - Jahrbuch, 11. Jahrgang, 1914, S. 45 ff.

205. S c h ü n e m a n n , Georg, Geschichte der Deutschen Schulmusik, Leipzig 1928.

206. S c h w a r t i n g , Heino, Improvisatorische Übungen für die Arbeit mit neuer Klaviermusik, in: Musik und Bildung, 1970, S. 433-437.

207. S e n f f , Hilde, Rhythmus und Metrum in der Bewegungserziehung, in: Musische Erziehung, Vorträge, Berichte und Ergebnisse des Kunstpädagogischen Kongresses in Fulda 1949, Stuttgart 1950, S. 137-140.

208. S e y f e r t , R. (Dresden, Vorsitzender des 5. Ausschusses), Leitsätze über den Arbeitsunterricht, in: Die Reichsschulkonferenz in Ihren Ergebnissen, Leipzig 1920.

209. S e y f e r t , R., Der Arbeitsunterricht, in: Die Schule der Selbsttätigkeit, herausgegeben von Lotte Müller, Miesbach 1963.

210. S i m m e l , Georg, Goethe, 4. Auflage, Leipzig 1921.

211. S o w a , Georg, Musik in der Schule und die Bildung von Soziabilitätstypen, in: Musik und Bildung, 1972, S. 75-79.

212. S p r i n g e r , Johannes, Schöpferischer Anfangsunterricht, Worms 1951.

213. S t a h m e r , Klaus, Das Schlagzeug in der Musikpädagogik, in: Musik und Bildung, 1973, S. 378-384.

214. S t e i n e r , Rudolf, Das Tonerlebnis im Menschen, eine Grundlage für die Pflege des musikalischen Unterrichts, zwei Vorträge am 7. und 8. März 1923 für die Lehrenden der Freien Waldorfschule und Eurythmieschule in Stuttgart, Dornach 1954.

215. S t e i n e r , Rudolf, Eurythmie als sichtbarer Gesang, acht Vorträge, gehalten in Dornach vom 19. bis 27. Februar 1924, mit einem Vortrag Rudolf Steiners als Einleitung und einem Anhang (Vorwort Marie Steiners zur 1. Auflage, Notizen aus Rudolf Steiners Nachlass u. a.), 2. Aufl. Dornach 1956.

216. S t r u w e , Friedrich, Erziehung durch Rhythmus in Musik und Leben, Kassel 1930.

217. S t u m m e , Wolfgang, Improvisation in der musikalischen Laien- und Fachausbildung, in: Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, B 21, Mainz 1973, S. 81-95.

218. S t u p p n e r , Hubert, Das Schöpferische und die Bildung, in: Musikerziehung, Wien 1972/73, S. 199-202.

219. S y d o w , Kurt, Wege elementarer Musikerziehung, Kassel 1960.

220. S y d o w , Kurt, Geschichten erzählt und verklanglicht, in: Musik und Bildung in unserer Zeit, Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche in Berlin 1961, herausgegeben im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von Egon Kraus, Mainz 1961, S. 106-113.

221. S y d o w , Kurt, Sprache und Musik im darstellenden Spiel, in: Sprache und Musik, Vorträge und Berichte aus der 2. Tagung "Musik in Volksschule und Lehrerbildung", herausgegeben von Kurt Sydow, Wolfenbüttel und Zürich 1966, S. 110-119.

222. S z ö n y i , Erzsébet, Aspekte der Kodály-Methode, Schriftenreihe zur Musikpädagogik, aus dem Ungarischen übertragen von Baksa-Soós, Budapest 1973.

223. T a u s c h e r , Hildegard, Praxis der rhythmisch-musikalischen Erziehung, Stuttgart 1949.

224. T a u s c h e r , Hildegard, Lied und Bewegung, Bad Godesberg 1968.

225. T h e o d o r , Barbara, Musik - audiovisuell, in: Musik und Bildung, 1970, S. 280-281.

226. T h o m a s , Werner, Orff-Schulwerk in der Schule, in: Orff-Institut-Jahrbuch II, 1963 Mainz 1964, S. 37-54.

227. T h o m a s , Werner, Das Orff-Schulwerk in der höheren Schule - eine kritische Besinnung, in: Musik im Unterricht, 1965, S. 224-232.

228. T h o m a s , Werner, Elementares Musiktheater als szenische Improvisation, in: Musik im Unterricht 1967 B, S. 286-287.

229. T h o m a s , Werner, Carl Orffs "musica poetica", Einführung zu der Plattenreihe der "harmonia mundi", in: Orff-Institut Jahrbuch III 1964-1968, Mainz 1969, S. 111-121.

230. T h o m a s , Werner, "Experimentelles Musiktheater". Zur Struktur und Ortsbestimmung einer Neuform szenischer Improvisation, in: Musik und Bildung, 1970, S. 171-175.

231. T w i t t e n h o f f , Carla, Abstrakte Kunst und Musik, in: Musik im Unterricht, 1965 B, S. 101-105.

232. T w i t t e n h o f f , Carla, Farben und Töne, in: Musik im Unterricht, 1967, S. 309-316, 358-364.

233. V i e r a , Joe, Improvisation und Jazz, in: Musik und Bildung, 1973, S. 249-251.

234. V o g l e r , Elisabeth, vom Spiel zur Bewegungsgestaltung, in: Musische Erziehung, Vorträge, Berichte und Ergebnisse des Kunstpädagogischen Kongresses in Fulda 1949, Stuttgart 1950, S. 133-137.

235. V o i g t , Wilhelm, Die Musikpädagogik des Philanthropinismus, Phil. Diss. Halle-Wittenberg 1923.

236. W a g n e r , Robert, Untersuchungen zur Entwicklung der Musikalität, München, Basel 1970.

237. W a l t e r , Rudolf, Improvisation als Unterrichtsfach, in: Musik im Unterricht, 1953, S. 207-208.

238. W a r n e r , Theodor, Zur Improvisation, Musikalische Würfelspiele, in: Musik im Unterricht, 1968, S. 99-102.

239. W a t k i n s o n , Gerd, Improvisieren - Ordnen, Handreichungen für den Umgang mit dem Orffschen Instrumentarium, in: Hausmusik, 1957, S. 39-44.

240. W e l l e r , Albert, Musikpsychologie und Musikästhetik, Frankfurt a. M. 1963.

241. W e r n e r , Heinz, Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung, in: Sitzungsberichte der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien, 4. Abhandlung, Wien 1918.

242. W e r t h e i m e r , Max, Produktives Denken, Frankfurt (M) 1957.

243. W e s e l e r , Günter, Der optische Klang. Aus Vortragsnotizen zur Zusammenarbeit mit Dieter Schönbach, in: Musik und Bildung, 1970, S. 278-279.

244. W i l b e r t , Hermann Josef, Die Förderung des musikalischen Gestaltungsvermögen im Kinde, Wolfenbüttel und Zürich 1967.

245. W i t t i c h , Werner, Zur Didaktik der freien Improvisation, in: Musik und Bildung, 1973, S. 242-246.

246. W o l f , Erich, Der Musikschüler als Improvisator, in: Musik im Unterricht, 1961, S. 74-76.

247. Z i m m e r s c h i e d , Dieter, Musik als Manipulationsfaktor, in: Musik und Bildung, 1972, S. 80-83.

248. Z i r n b a u e r , Heinz, Orff's Schulwerk als "musikalischer Sandkasten", in: Musik im Unterricht, 1955, S. 298-299.

---

249. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen, Berlin 1891.

250. Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Febr. 1891.

251. Lehrpläne im Fach Musik, in: Erziehung und Unterricht in der höheren Schule, Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938.

252. Erlaß des Kultusministeriums vom 4. Febr. 1957. U Nr. 1252 - K.u.V., in: Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs, herausgegeben vom Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg, Villingen o. Jg.

253. Richtlinien für die musiksche Erziehung (Diese Richtlinien stellen Rahmenvorschläge für die Länder des Bundesgebietes dar) ausgearbeitet vom Ausschuß für Mädchenbildung im Deutschen Philologenverband (D.Ph.V.), in: Musik im Unterricht, 1960, S. 229-231.

254. Stoffplan für das Fach Musik in der Höheren Schule, herausgegeben vom Saarländischen Kultusministerium, Saarbrücken 1960.

255. Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Heft 8, Kunst und Musik, Düsseldorf 1964.

256. Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, mit Einführung und Sachregister, bearbeitet von A. Dumke und B. Schaar, Hannover 1964.

257. Lehrplan für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, Mainz und Saarbrücken im Juli 1971.

258. Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen, herausgegeben von E. Kitzinger, F. Kopp, E. Selzle, Donauwörth 1971 (2. Aufl.).

259. Schulreform in Bayern, Kollegstufe am Gymnasium, herausgegeben v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 1972. (Modell für die Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien als Kollegstufe.)

260. Fachdidaktische Kommission Musik - Gymnasiale Oberstufe: Katalog der fachspezifischen Groblernziele für den Musikunterricht der Sekundarstufe II, herausgegeben durch das Ministerium für Kultus, Bildung und Sport des Saarlandes, Juni 1975.

261. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik, Darmstadt, Juli 1975.

L e x i k a :

Riemann, Musiklexikon, Sachteil, Mainz 1967, S. 390 f.

Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Kassel 1957, Bd. 6, Spalte 1093-1135.

L e h r g a n g :

Teilnahme des Verfassers an dem Lehrgang vom 4. bis 8.9.1972 in Trossingen: Gruppenpädagogische Übungen, Improvisation in Musik und Bewegung. Lehrgang der Bundesakademie in Verbindung mit dem Bundesverband Rhythmische Erziehung. Leitung: Martina Jacobi, Freiburg.

Lebenslauf

SCHOLL, Peter Matthias, geb. am 06.09.1944
in St. Ingbert.

Besuch der Volksschule in St. Ingbert.....1950-1954
und des Staatl. Realgymnasiums St. Inbert
- Humanistischer Zweig - Abitur 1954-1963

Studium der katholischen Theologie an den Universitäten München, Wien, Saarbrücken
- Hauptfachexamen.....1963-1967

Studium der Schulmusik an der Akademie für Musik und darstellende Kunst in Wien, an den Staatlichen Hochschulen für Musik in Saarbrücken und Stuttgart - 1. Staatsexamen für das Lehramt an Höheren Schulen.....1964-1968

Referendardienst am Studienseminar in Neunkirchen - 2. Staatsexamen für das Lehramt an Höheren Schulen.....1968-1970

Studienrat am Staatlichen Otto-Hahn-Gymnasium in Saarbrücken.....seit 1970

Instrumentalausbildung Orgel bei Prof. Franz Lehrndorfer (München), Prof. Anton Heiller (Wien), Prof. Paul Schneider (Saarbrücken), Prof. Dr. Rudolf Walter (Stuttgart),
- Hauptfachexamen 1963-1968

Ausbildung in der Konzertklasse Orgel von Prof. Dr. Rudolf Walter an der Staatlichen Hochschule für Musik in Stuttgart - Konzertreife 1970-1972

Studium der Musikwissenschaft im Rahmen der Schulmusik - Ausbildung.....1964-1968
an der Universität des Saarlandes.....seit 1970